Авдулова Т.П.

Психология игры: современный подход: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений.



– М.: Издательский центр «Академия», 2009 – 208 с.
УДК 159.9(075.32)
ББК88.3я723
А189

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор МГУ им. М.В.Ломоносова *О. А. Карабанова;*
директор ГОУ МО специальной (коррекционной) начальной школы — детского сада *Н. В. Рябцева*

Авдулова Т. П.
А189 Психология игры : современный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 208 с.
ISBN 978-5-7695-5451-3

В учебном пособии рассматриваются проблемы формирования и развития детской игры, психолого-педагогические возможности использования игры в развитии детей. Даны основные характеристики видов игры, структуры игры и игровых отношений. Особое внимание уделено коррекционным возможностям игры, эмоциональному значению игровой деятельности в жизни ребенка.

Для студентов высших профессиональных учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим специалистам. Может быть полезно практическим психологам, педагогам, социальным работникам, а также родителям.

УДК 159.9(075.32)
ББК88.3я723

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие

...Нам почти всегда кажется, что мы хорошо
понимаем детскую душу, что от нас
не закрыто ни одно движение в ней... Как
часто и как горько мы обманываемся в
этом и как много от этого страдают наши дети!
В. В. Зеньковский

В разные времена ученые, пытаясь понять своеобразие психического мира ребенка, неизменно обращались к проблеме игры. Продолжительный период жизни человека связан с игрой, которая всегда была центральной деятельностью детей. Случайно ли это? Каково значение игры? Где разгадка причин возникновения игры и ее чрезвычайной привлекательности для детей на протяжении многих поколений?

Проблема игры ребенка — ее содержания, происхождения и значения для развития детей является одной из приоритетных проблем дошкольной педагогики и детской психологии.

Дошкольный возраст — самый «игровой» период детства, по мнению психологов всего мира является возрастом самого интенсивного психического развития ребенка, периодом первоначального формирования качеств личности и становления всех психических функций. Детство — период формирования общих знаний и умений, которые становятся фундаментом освоения любых новых видов деятельности, накопления потенциала для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального развития ребенка. Создание этого фундамента во многом обеспечивается игрой как ведущей деятельностью дошкольного возраста.

В детской психологии, как отечественной, так и зарубежной, мало кто из исследователей не затрагивал проблему игры ребенка, пытаясь интерпретировать ее содержание в соответствии со своими теоретическими взглядами. Исследователи выделяют в игре прежде всего возможность всестороннего познания окружающего мира, проникновения в систему социальных отношений и ролей, в мир предметов и природы. Общепризнано универсальное значение игры в развитии ребенка от младенчества до школы. Игра отвечает внутренней природе ребенка, максимально соответствуя

его потребностям в активности, творчестве, развитии, истинно детской деятельности.

Являясь деятельностью многоуровневой, сложноорганизованной, игра привлекает к себе внимание специалистов самого разного профиля. Интересы ученых связаны с психологическими, педагогическими, этнографическими, социологическими, историческими и другими сторонами игры. Формируя личность, игра одновременно несет на себе отпечаток индивидуальности.

Вместе с тем законченных теорий детской игры нет, за исключением фундаментальной работы Д. Б.Эльконина, обобщившего в книге «Психология игры» наиболее важные достижения в этой области. Д. Б.Эльконин выдвинул собственную теорию онтогенеза и филогенеза ролевой игры, сформулировал идеи в отношении структуры игровой

деятельности и ее значения в психическом развитии ребенка. В отечественной психологии на протяжении длительного периода проблема игры мало изучалась, а проводимые исследования выполнялись в основном в рамках парадигмы эльконинского видения игры и подтверждали его идеи.

Лишь в самое последнее время исследователи вновь обратились к игре. Они проводят сравнительный анализ изучения этой проблемы за последние полвека. Пытаются обобщить теоретические взгляды на игру: является ли игра уходом от реальности и средством снятия напряжения или она возвращает в реальность и исследует ее, являясь максимально напряженной, социально направленной деятельностью.

Понятийное значение термина «игра» в психологии до конца не определено. Все попытки выделить широкое значение, универсальный смысл игры, который позволил бы объединить игру животных, игру ребенка, спортивные и азартные игры, а также театральную, компьютерную и инструментальную музыкальную игру не приводили к успеху.

Автор известного культурологического исследования игры «Homo ludens» («Человек играющий») нидерландец Йохан Хейзинга оценивает игру не только как величайшее достижение культуры, но и как ее первоисточник. И.Хейзинга ставит этимологический анализ слова «игра» в соответствие с особенностями культурной жизни разных народов, подчеркивая нескончаемое богатство смыслов игровой деятельности (И.Хейзинга анализирует игру именно как деятельность). Так, в японском языке, как и в русском, есть универсальное понятие «иллюзии по правилам» (asobi), объединяющее многообразные толкования игры: и спортивные состязания, и азартные игры, и театральные фантазии, и детские забавы. В основе этого объединения И. Хейзинга усматривает японский идеал жизни — серьезность, прикрывающуюся игровой иллюзией. Игровой опенок подчеркивает глубину смысла жизни японской философии. Тогда как в греческом языке нет общего поня-



тия, объединяющего различные условно игровые формы активности, что отражает, по мнению И.Хейзинги, такой уровень погруженности в игру, когда игровой характер деятельности перестает осознаваться и становится преобладающим в культуре народа |78].

Так как понятие игры чрезвычайно широко и многообразно по своим значениям, охватывает самые разные области жизни, то оно не поддается категоризации. Выделить некоторый общий знаменатель, содержательно описывающий объединение различных видов игр в общее понятие, удается с трудом. Как правило, это происходит тогда, когда акцент делается на процессуальном характере игры, противопоставлении игры серьезной деятельности, взрослому поведению. Подчеркивается фантазийный характер игры, отсутствие конечной цели и результата. Дать исчерпывающее определение игре «трудно, — как подчеркивает К. Гросс, — если мы потребуем строго научного определения, выраженного во вполне ясных психологических терминах. Оно относительно легко, если мы удовольствуемся противопоставлением понятия игры и его противоположности — работы или серьезной деятельности» |25].

Игра представляет собой явление парадоксальное и, на первый взгляд, внутренне противоречивое, что является одной из основных причин отсутствия в литературе убедительной общей классификации игр.

Детская игра оценивается исследователями и как форма отдыха, и как обязательный этап развития, и как форма созревания ребенка. Тем более сложной представляется задача ограничения психологического понимания игры, анализа структуры и содержания игры в рамках психологии.

Вместе с тем трудности теоретического анализа стимулировали активность в экспериментальной сфере изучения игры в первой половине XX в. Уже в 1901 г. Дж.Селли выделял в качестве важнейшей черты игры роли, которые принимают на себя дети, превращаясь в воинов, принцесс и диких животных. В игре воля ребенка распространяется за границы повседневности, открывая новые миры и меняя собственное внутреннее пространство. Дети имитируют семейные и трудовые отношения взрослых, обряды и ритуалы, мифы и сказки, создавая собственные сюжеты и придумывая нескончаемые повороты судьбы героев. В игре ребенок поднимается над самим собой настоящим и открывает свое будущее, наслаждаясь им. Смысл игры для детей разного возраста меняется. Если в раннем возрасте игра — это прежде всего исследование реальности и малыши предпочитают играть со взрослым, то в дошкольном возрасте значение приобретает роль, которую берет на себя ребенок, и смысл игры концентрируется вокруг роли.

Сейчас в игре преимущественно изучается ее социальное содержание, связанное с общением, нормами взаимоотношений



между людьми. Д. Б.Эльконин дал следующее определение игре человека: «Игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [88]. Игра для дошкольника является универсальной формой деятельности, в которой происходят основные прогрессивные изменения в психике ребенка. В игре определяются отношения ребенка с окружающими людьми, происходит подготовка к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности.

Значение игры в жизни ребенка давно оценило мировое сообщество, создав в 1961 г. Международную ассоциацию по защите права ребенка на игру (IPA). В 1977 г. ассоциация опубликовала Декларацию права ребенка на игру, в которой заявлено, что дети — фундамент будущего, а игра — неотъемлемая часть этого фундамента:

- дети играли и играют во всех культурах и во все времена;
- игра, также как и базовые потребности в питании, здоровье, безопасности и образовании, жизненно необходима для развития потенциала любого ребенка;
- игра — это средство общения и самовыражения, объединяющее мысль и действие; игра дает чувство удовлетворения и успеха;
- игра инстинктивна, произвольна и спонтанна;
- игра помогает детям развиваться физически, интеллектуально, эмоционально и социально;
- игра — это способ учиться жить, а не просто времяпрепровождение.

Между тем в практике современного дошкольного воспитания игра явно теряет свое значение и развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры не реализуется. Это связано с целым рядом причин педагогического и психологического характера. Прежде всего в дошкольных учреждениях сместился акцент в сторону обучения и организации занятий дидактического характера, а времени на свободную творческую игру у современных дошкольников не остается. Дети, воспитывающиеся вне образовательных учреждений, также загружены развивающими занятиями, и игра, как правило, не поощряется родителями. Кроме того, «домашние» дети лишены общества сверстников, которое предоставляет широкие возможности для игровых взаимодействий.

Следует признать однако, что характерную картину полвека назад описывал А. В. Запорожец: «...и сейчас во многих детских садах дети играют мало, игра не занимает достаточного места в воспитательно-образовательной работе, игры бедны по содержанию и не оказывают должного влияния на физическое и психическое развитие дошкольников. Допускаются серьезные ошибки в организации и руководстве игровой деятельностью детей. С од-

7

ной стороны, имеются попытки жесткой регламентации игровой деятельности, когда воспитатель навязывает детям и сюжет, и способ осуществления игры, превращая ее в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера. С другой стороны, у некоторых воспитателей появляется другого рода неправильная тенденция полного невмешательства в игру детей, фактического отказа от руководства ею, что отрицательно влияет на формирование игровой деятельности и снижает ее воспитательное значение».

Структура игры такова, что чрезмерное руководство приводит к ее разрушению: вмешательство взрослого лишает детей самостоятельности и инициативности, которые они так ценят в игре. Регламентированность ролей и действий отбивает вкус к спонтанному творчеству, юмору, шалости, которые являются движущими силами игровой активности. В игре всегда ценилась свобода, подчеркивался ее процессуальный характер, позволяющий отвлечься от утилитарной цели и задержать, продлить удовольствие, связанное с самой игровой деятельностью. Развитие игры тесно связано с развитием социальной, языковой, когнитивной, моральной, эмоциональной сферами.

Учебное пособие посвящено преимущественно анализу сюжетно-ролевой игры как развитой формы игровой деятельности, которая отражает в своей структуре общие закономерности развития игровой деятельности. Вместе с тем в пособии разбирается онтогенез игровой деятельности от предметных действий к игре с правилами, рассматривается структура игры, представлен краткий обзор психологических теорий игры. Большое внимание уделено роли игры в общем психическом развитии дошкольника и становлении таких функций, как произвольность, внутренний план действий, символическая функция сознания. Представлен подробный анализ воздействия игры на формирование нравственной ориентации, коммуникативной компетентности, самосознания личности и общего процесса социализации ребенка. Сформулированы основные положения терапевтической практики с опорой на игровую деятельность, а также современные тенденции в развитии игры.

8

ГЛАВА 1 ТЕОРИИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Мы не потому играем, что мы дети,
но для того и дано нам детство,
чтобы мы грали.
К. Гросс

«Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало», — повторяют взрослые на протяжении многих столетий, полагая, что игры — пустое занятие, которым заполнена жизнь детей. Хотя мало кто из взрослых сегодня считает, что внутреннее содержание детства лишено какого бы то ни было смысла, значение игры в развитии ребенка по-прежнему недооценивается. В историческом развитии понимания роли детства игра сыграла особенно важную роль, показав уникальность и самобытность психики ребенка, не сводимой к психике взрослого человека.

Традиционный взгляд на игры детей как бесполезное времяпрепровождение впервые был подвергнут сомнению немецким поэтом и философом Ф.Шиллером (1759— 1805) еще в 1795 г. В своих «Письмах об эстетическом воспитании» Ф. Шиллер анализирует игровые переживания через категорию эстетики. Явления игровой жизни он интерпретирует как проявления эстетической и духовной жизни человека. Мир прекрасного открывается для нас только тогда, по мнению И. Шиллера, когда мы поднимаемся над нашими потребностями, и именно тогда мы являемся по-настоящему людьми. Эти проявления - отсутствие утилитарных потребностей и свобода действий — характерны для творчества и игры.

Философский анализ выводит на первый план двойственный характер игры как особое эстетическое состояние духа. Ребенок, играя с палочкой, осознает, что это не меч, но ведет себя так, как если бы эта палочка была настоящим произведением оружейного мастерства. Двойственность открывает возможность для рефлексии условности. Игра с эстетической позиции определяется сознанием условности, видимости.

Во второй половине XIX в. проблемой игры заинтересовался английский философ Г.Спенсер (1820—1903). Вслед за Шиллером считая, что игра сближается в своей сути с эстетической сферой и не преследует цели удовлетворения потребностей, Г. Спенсер делает акцент на биологической бесполезности и бесцельно

9

сти игры. Игра возникает, по Г.Спенсеру, там, где серьезная жизненная деятельность не нужна, а причина ее возникновения — избыточная энергия организма, оставшаяся невостребованной. Игра понимается как абсолютно импульсивная активность, направленная на разрядку накопившейся энергии. Для Г. Спенсера не имеет значения ни содержание игры, ни ее формы. Явно биологизаторский подход сводит игру к психофизиологическим проявлениям.

Необходимо отметить, что большинство авторов теорий игры стремились дать общую интерпретацию игры животных и детей, находя в их активности общие корни. Это биологические теории игры, которые искали ответ на вопрос о том, каков эволюционный смысл такого «несерьезного» поведения, и характеризовали игру как деятельность, цель которой в ней самой.

Г.Спенсер осветил в своей теории лишь некоторую часть проблемы. Действительно, животные, дети и даже взрослые ощущают потребность в движении и желание «разрядить» накопившуюся энергию в свободной, эмоционально окрашенной активности. Но возникает закономерный вопрос: разве все игры детей можно описать через расходование активности? Дети могут увлеченно играть, используя «основной фонд» жизненной энергии и при этом почти не двигаться, осуществляя действия в образном плане. В. В.Зеньковский справедливо указывает, что игра сама часто является источником сил 1301.

Противоположную точку зрения на игру развивали в своих работах Лацарус (1824- 1903), М. Шаллер (1823-1899) и Дж. Штейн- таль (род. В 1933 г.). Согласно «теории активного отдыха», сторонниками которой они являлись, человек нуждается не только в сне как пассивной форме отдыха, но и в деятельности, не связанной с обременительными, тяжелыми обязанностями, т.е. в активном отдыхе. Работа, по мнению этих авторов, всегда ассоциирована с подчиненностью, необходимостью и принуждением, тогда как игра свободна от «угрюмой жизненной необходимости» и позволяет отдохнуть психически. «Психический отдых только и может быть реализован в активности, но эта активность должна развиваться на психическом просторе: это и дает нам игра — в противовес работе» [30]. Очевидно, что такое понимание игры объясняет в лучшем случае игру взрослых, но не детей. Как отмечает В.В.Зеньковский, «детской игре присущ такой же характер серьезности, какой отмечен и труд».

В «теории ослабления» американский психолог С. Холл (1844 — 1924) связал теорию игры с биогенетическим законом, согласно которому индивидуальное развитие повторяет те стадии, которые прошел в своем развитии род. Функция игры, согласно этой теории, заключается в том, чтобы ослабить низшие инстинкты человека, дав им возможность проявить себя в игре. Ребенок строит

10

замки из песка и стреляет из лука, повторяя в своем развитии поведение доисторических предков. Прежде чем исчезнуть как атавизмы, низшие инстинкты должны ослабнуть через игровую активность. Немецкий психолог К.Гросс (1861 — 1946) возражал против этой искусственной параллели, подчеркивая, что упражнение инстинктов не может их ослабить. Девочки, играющие в куклы, не изживают свои «атавистические» материнские склонности, а, напротив, формируют материнскую позицию.

Сам К.Гросс предпринял детальное изучение игр детей, попытавшись доказать, что игры служат средством для упражнения различных физических и психических сил. Возникновение игры, по мнению К. Гросса, вызвано недостаточностью врожденных механизмов приспособления к окружающей среде. У молодых животных и детей период, предшествующий взрослой жизни, заполнен игрой, в ходе которой упражняются органы движения, органы чувств, развивается внимание, наблюдательность и мышление. К. Гросс подчеркивал, что психические функции развиваются и созревают в активной деятельности, в работе.

Детство дает возможность подготовиться к серьезной деятельности. Период развития и роста у детей и животных направлен на выработку необходимых, но не врожденных форм приспособления, адаптации к окружающему миру. Явления игры наблюдаются там, где созревающий индивидуум через подражание или тренировку развивает новые навыки, побудительной силой которых является не внешняя цель, а внутренние импульсы. Оценка игры как подготовки к борьбе за существование вполне увязывается с характеристикой К.Гроссом игры как активности, занимающей центральное место в жизни ребенка.

Следует подчеркнуть, что К. Гросс возражает против понимания игры как инстинкта или влечения: «...я нигде не говорил о "влечении к игре" или об "инстинкте игры". <...> Я не считаю возможным признать их существование. <...> Игра, напротив, сама является только своеобразным способом проявления различных инстинктов и влечений» [25].

К. Гросс называет свою теорию телеологической, подчеркивая целесообразность законов природы и видя в игре отражение внутренних причин природы к саморазвитию.

Однако закономерно возникает вопрос: почему функции организма нуждаются в упражнении и почему эти тренировки должны осуществляться именно в играх? Включенность в реальную практическую деятельность, очевидно, в большей степени соответствует задаче подготовки к будущей взрослой жизни. Никто не станет отрицать, что подобная активность присутствует в жизни ребенка, а молодые животные в ювенильный период развития упражняются в реальном поведении. «Ошибочность логики рассуждений К.Гросса заключается в том, — пишет Д.Б.Эльконин, —

11

что, подойдя к игре телеологически, приписав ей определенный биологический смысл, он начал искать его в играх животных, не раскрывая их действительной природы, даже не сравнив игрового поведения с утилитарным, не проанализировав игру по существу». И далее: «Грубейшую ошибку допускает К. Гросс и в том, что переносит прямо, без всяких оговорок, биологический смысл игры с животных на человека» |88|.

Очевидно, что общий характер теории К. Гросса — биологический. Ученый остался равнодушен к содержанию детских игр, односторонне видя значение игры лишь в тренировке организма. Тем не менее именно он первым обосновал ныне общепринятую идею о том, что игра во многом определяет содержание и своеобразие детства. Принципиальные возражения против «теории упражнения» высказал Ф. Бойтендайк, создавший собственную общую теорию игры.

Главным предметом исследования для голландского биолога Ф. Бойтендайка стали влечения, определяющие природу игры и ее динамику. Ф. Бойтендайк подверг критике и положение о том, что инстинктивная деятельность

нуждается в упражнении и что подготовительные упражнения можно считать игрой. Опираясь на достижения в развитии биологии, Ф. Бойтендайк подчеркивает, что инстинктивная деятельность филогенетически сложилась как форма активности, обеспечивающая адаптацию индивидуума «автоматически», без дополнительных тренировок и настроек. Однако подготовительные упражнения, направленные на формирование навыка (например, ходьбы), не имеют ничего общего с игрой: эти действия конкретны и реальны.

Д. Б.Эльконин очень точно подметил, что К. Гросс в своей теории искал ответ на вопрос: «Зачем нужна игра?», а Ф. Бойтендайк — «Почему дети и животные играют?» Теории К.Гросса и Ф. Бойтендайка в определенном смысле являются противоположными. Ф. Бойтендайк выводит игру из влечений и непосредственной аффективной связи животного или ребенка с окружающим миром. Общие влечения (влечение к освобождению, к слиянию, к повторению) и особенности динамики поведения детенышей (ненаправленность движений, двигательная импульсивность, аффективное отношение к действительности, робость и застенчивость) являются побудительной силой для игры. Критическую оценку этим положениям дал Д.Б.Эльконин. «Нет никаких сомнений также и в том, что особенности динамики молодого организма свойственны не только тем животным, у которых есть игра, а и всем другим (в такой же мере цыплятам и телятам, как и котятам, щенятам и тигрятам). Отсюда с неизбежностью следует вывод, что не основные жизненные влечения и не особые черты динамики молодых организмов являются определяющими для игры. И те и другие могут существовать и действовать вместе, а игры может и

12

не быть» [88]. Вместе с тем выделенные Ф. Бойтендайком «пробовательные» игровые реакции объективно характеризуют ориентировочную активность, свойственную игровой деятельности.

Анализируя теорию игры Ф. Бойтендайка в целом, Д. Б. Эльконин высоко оценил такие достижения его научной мысли, как оценка развивающего значения игры и особое понимание игрового предмета. Идея о том, что игра может быть направлена только на предмет, обладающий неизвестными возможностями, «играющим» потенциалом и, вместе с тем, частично знакомый ребенку, нашла подтверждение в дальнейших исследованиях игры. Своеобразное, описанное Ф. Бойтендайком соотношение между знакомостью и незнакомостью в игровом предмете стимулирует ориентировочную активность, направленную на предмет.

Немецкий психолог и философ В.Штерн (1871 — 1938) разделяет биологизм позиции Грооса и выделяет в игре ее упражняющую функцию, позволяющую сформироваться таким формам поведения ребенка, которые будут востребованы позже, во взрослой жизни. «С инстинктивной самоподразумеваемостью внезапно устанавливаются направления деятельности, которые еще не предназначены для настоящей жизни человека, но часто уже своей поистине стихийной энергией показывают, к какой цели стремится человек. Это деятельности игры. В барахтаньи и лепетаньи грудного младенца уже проявляются: игра, инстинкты хождения и речи, которые потребуются наделе только год спустя; в буйных играх мальчика, в игре девочки с куклами уже сказываются инстинкты борьбы и попечения, применение которых потребуется только десятилетия спустя, и т.д. Каждая тенденция игры есть заря серьезного инстинкта» |82|.

Поддерживая традиционное противопоставление игры работе, выделяя ее свободный, бессознательный характер и внешнюю направленность, В. Штерн уделяет внимание и процессам сознания в игре, а конкретнее — проявлениям детской фантазии. Фантазию у ребенка он понимает как этап освобождения образов от непосредственной связанности внешним миром. «Для детей, — пишет В. Штерн, — различение между субъективностью и объективностью переживаний не с самого начала существуют в человеческом сознании, но являются конечной целью долгого душевного развития. Между полным смешением видимости и бытия и резким критическим разъединением обоих имеется бесконечное множество промежуточных форм» [82|. По мере взросления иллюзии ослабевают, а сознание крепнет.

Не отвергает В. Штерн и понимание игры как компенсаторной активности, в которой находит свое выражение влечение к власти. В своих дневниках В. Штерн описал следующее наблюдение за игрой детей: «Гильда играет со своим братиком в мать и дитя. Квартира убрана, и «дитя» уложено спать. Затем Гильда то и дело

13

ворчит; каждое движение во сне считается недозволенным и наказывается шлепками. Вообще наказание — любимая часть игры. В каждом человеке таится доля властолюбия; и бедный ребенок, который в обычной жизни должен только подчиняться, пытается хоть в игре взять в свои руки скипетр» |82|.

Одновременно с В. Штерном эти же идеи высказывал австрийский врач и психолог ААдпер (1870—1937), формулируя свою «теорию компенсации». А.Адлер характеризует игру как возможность почувствовать себя сильным в противовес той естественной слабости и беспомощности, которую переживает ребенок.

В целом подход В.Штерна к игре очень противоречив. Стремление объединить влияние среды и инстинктов, биологические и педагогические факторы характерно для теоретических построений В.Штерна. Механическое объединение средовых и наследственных факторов, их конвергенция не редиает проблему развития как такового, проблему движущих сил, условий и источников психического развития ребенка, в том числе возникновения и развития игровой деятельности.

Австрийский психолог и психиатр З.Фрейд (1856— 1939), хотя и не занимался специально анализом игры, предложил, чуть раньше Ф. Бойтендайка, ААдлера и В. Штерна, два возможных подхода к детской игре. Первый — сосредоточен на игре как средстве замещающего или символического удовлетворения потребностей и влечений, которые не находят удовлетворения в реальной жизни. З.Фрейд оценивает игру, исходя из «принципа удовольствия» как базового механизма развития в детстве. Второй подход предполагает наличие в игре преобразующего потенциала, который позволяет ребенку овладеть через игру своими влечениями и эмоциями, изменить их и направить в то русло, которое задает «принцип реальности».

З.Фрейд пишет: «...в психической жизни действительно имеется тенденция к навязчивому воспроизведению, которая выходит за пределы принципа удовольствия, и мы будем теперь склонны свести сны травматических невротиков и склонность ребенка в игре к этой тенденции» 1761. Игра ребенка по сути лишь форма ухода от реальности или форма обхода запретов, которые накладывает общество на прямое удовлетворение изначальных влечений.

«Теория З.Фрейда, — как справедливо обобщает Д. Б.Эльконин, — является одной из наиболее законченных концепций изначальности, а следовательно, биологической предопределенности главных влечений, лежащих в основе существования всего живого — от простейшего организма и до человека» [88|. Игра оценивается З. Фрейдом с позиций биологической изначальности и представлений о детстве как о периоде непрерывных конфликтов и психических травм, откладывающих неизгладимый отпечаток на личность ребенка.

14

Одним из первых в психологии отметил социальную роль игры и рассмотрел ее не только как форму «предупражнения», но и как инструмент социализации Дж. Болдуин (1861 — 1934) — американский психолог и социолог. Он подчеркнул, что игра подготавливает человека к жизни в условиях социальных отношений.

Отечественный психолог, богослов и философ В. В.Зеньковский (1881 — 1962) ставил перед собой задачу психологического анализа игры, считая подобный анализ «отправной точкой для объяснения детской психики». Он одним из первых поставил вопрос о функции и источнике детской игры, разграничивая эти понятия, и одним из первых выделил социальное содержание детских игр как средство вживания во всю полноту человеческих отношений. Подчеркивая важнейшую роль игры в развитии ребенка, самобытную ценность игры (достаточно сказать, что в его книге 1924 г. «Психология детства» игре посвящены три главы из пятнадцати), В. В.Зеньковский сразу отделяет проблему игры у детей от игры животных и обращается к фантазийной стороне игры. Он пишет о том, что даже в тех случаях, когда ребенок играет с предметом как таковым, он преображает реальный предмет, включая в него воображаемые свойства [30].

Фантазируя в отношении объекта игры, ребенок получает в высшей степени важное, по мнению В. В.Зеньковского, чувство власти над предметом игры, пробуя свои силы и развивая вкус к свободной и творческой активности. Преимущественное значение игры как фактора развития задается творческой перспективой игры, которая стимулирует активность, обусловливает приток энергии и формирует воображение.

В. В.Зеньковский подчеркивает огромное влияние игры как центрального факта в жизни ребенка, на все стороны его психического развития, в том числе и на детский интеллект. Но непосредственной функцией игры является не познание окружающей действительности, а возможность ослабить в игре прямое взаимодействие с реальностью, не уводя ребенка от этой реальности. Тем самым открываются новые возможности для работы фантазии и раскрытия «дремлющих в ребенке сил».

В работе фантазии В. В.Зеньковский выделял прежде всего не мнемическую или когнитивную составляющую, а эмоциональную, считая, что в образе находит свое выражение чувство. Если «познавательное мышление» направлено на переработку восприятий, то «эмоциональное мышление» через фантазии перерабатывает наш эмоциональный опыт, способствуя его осмыслению и усвоению.

В основе воображения, по мнению В. В.Зеньковского, лежат эмоциональные переживания, следовательно, «психическим корнем» игры детей через функцию фантазии является эмоциональная сфера. Игра необходима для решения задач эмоциональной жизни ребенка и рождается из детских переживаний и чувств.

15

Фабула игры определяет ее содержание и структуру, так как именно в сюжете раскрывается и осознается то или иное чувство. Психологически игра, — как пишет В.В.Зеньковский, — может быть определена не как деятельность, цель которой в ней самой, а как деятельность, служащая целям телесного и психического выражения чувства» |30|.

В игре ребенок не стремится познать реальность, наоборот, интеллектуальное вмешательство разрушает структуру игры, в основе которой лежит готовность одухотворять игрушки, зная при ном, что они не настоящие. В.В.Зеньковский описывает характерную сцену из жизни пятилетней девочки:

«Однажды девочка, играя с деревянным барашком, изображала, как он заболел. Она плакала, звала доктора, озабоченно разговаривала с доктором о том, как спасти барашка — и представляла это с таким увлечением, что даже обеспокоила отца. Когда она стала снова убиваться, кик бы не умер барашек, отец ей сказал в досаде: чего ты плачешь? Медь это же не настоящий, а лишь деревянный барашек». Девочка страшно рассердилась на отца и горько разрыдалась: отец своими словами разрушил всю <иллюзию>, все очарование игры».

Девочка и сама понимала, что барашек «не настоящий», важно, что «настоящими» были ее чувства по отношению к барашку. Предметы в игре второстепенны для ребенка, на первом плане — Чувства и отношения. Поэтому малыш может легко сломать нечто созданное во время игры — предметы служат лишь средством познания другой, более важной реальности: не материальной, а социальной.

Чувства, как считает В. В.Зеньковский, определяют и внутреннюю установку игры на серьезность. Это не внешняя напускная серьезность, подражающая поведению взрослых в трудовой деятельности, а глубочайшая сосредоточенность на важности происходящего в игре. Отсюда дети не переносят, когда кто-нибудь «балуется» в игре, выполняя свою роль шутливо.

Далее, следуя логике рассуждений В.В.Зеньковского, содержание игры раскрывается через анализ фабулы или сюжета. Сюжеты детских игр не случайны, они определяют «психическое звучание» игры и ее главенствующую цель.

Как подчеркивает сам В. В. Зеньковский, указания на связь игры с чувствами еще не достаточно для понимания содержания игры. Содержание раскрывается в сюжетах — их доминирующей теме — социальном содержании. «Дети играют всегда в «человека», игры служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений, во все необозримое богатство социальной жизни» [30].

Входя в мир, ребенок развивается не только по законам биологической наследственности, но по законам социальным, которые

16

усваиваются не через «передачу свойств», а через творческое, активное осмысление социального наследия. Познавая социальную жизнь, ребенок должен научиться понимать окружающие его социальные связи, проникнуться теми идеями и стремлениями, которыми живет общество. Ребенок должен научиться понимать социальные отношения, чтобы, по словам В. В.Зеньковского, «уметь также свободно двигаться в социально-психическом пространстве, как благодаря зрению мы свободно движемся в физическом пространстве».

Возможность понимания социального пространства заложена в его эмоциональном переживании, эмоциональном сближении с социальной жизнью, которая включает в себя нравы и нормы, действия, ход жизни и отношения многих людей. Взросление и способность к самостоятельной жизни основывается на познании социальных законов и формировании способности понимать внутренний мир других людей. Социальное сознание созревает в общении с другими людьми. В этом, по мнению В. В. Зеньковского, ключ к пониманию продолжительности детства и центрального места игры в развитии ребенка.

Роль общества в развитии индивидуума возрастает по мере роста социальной дифференциации и развития общественных отношений. Многообразие путей активности, формы общественных отношений, которые предоставляет общество, настолько разнообразны, что снижают потребность в собственном творчестве. Одновременно вживание в современную социальную жизнь, усвоение всего многообразия отношений предоставляет ребенку больший простор для личного выбора, заостряет чувство свободы.

Трудность освоения социальной действительности, ее понимания требует появления особой деятельности, направленной на вживание в социальную среду. Через игру ребенок знакомится с различными социальными позициями, открывает для себя во многом закрытый мир других людей (их отношений и чувств). Важным моментом является проникновение именно в закрытый, внутренний мир других людей. Ориентироваться в социальных отношениях можно, лишь учитывая внутреннюю сторону явлений, позиции, намерения, переживания взрослого человека, — без этого нельзя понять социальные отношения. Важна не форма, в которой осуществляются эти отношения (слова и действия взрослого человека), а скрытый смысл отношений, их личностная и эмоциональная составляющие. Непосредственное восприятие человека имеет слишком общий характер и «нисколько не вводит во внутренний мир педагога или врача, инженера или купца, военного или священника...» |30]. По мнению В.В.Зеньковского, получается замкнутый круг: ребенок, чтобы осуществлять социальное взаимодействие, должен ориентироваться во внутреннем мире людей, но понять другого человека можно лишь при живом взаи-

17

модействии с ним. Это противоречие разрешается в игре, которая формирует «социально-сихологическое зрение». Игра открывает возможность для ориентирования в социальной обстановке и закрытой внесоциальной внутренней жизни окружающих людей.

Работа фантазии позволяет ребенку через эмоциональное вживание войти в игровую роль, например, мамы. Повторяя типичные движения, реплики матери, ребенок эмоционально настраивается, вживается в образ, а дальше — работа фантазии позволяет ему исследовать материнскую позицию и внутренний смысл материнства — уход, заботу о малыше. «Через внешнее — к внутреннему, через движения — к чувствам, через работу фантазии — к новым переживаниям...» (30].

Предварительное эмоциональное проникновение в роль задается живым и непосредственным интересом к позиции взрослого (в приведенном примере — мамы). А игра помогает понять, прочувствовать эту позицию.

Таким образом, теория игры в изложении В.В.Зеньковского раскрывает социально-психологическое значение игры, подчеркивает социальное содержание детских игр и направленность игры на знакомство с бесконечным многообразием социальных отношении, вживанием в разнообразные социальные позиции. Такая позиция явилась чрезвычайно продуктивной и прозорливой как с психологической, так и с педагогической точек зрения, открыв новые перспективы в изучении игры и использовании ее потенциала в целях развития детей.

В целом, теорию игры В.В.Зеньковского можно охарактеризовать как эмоциональную. Вместе с тем он подчеркивал, что развитие может быть понято только в контексте социальных связей ребенка и его собственной активности. Однако характеристика В. В. Зеньковским объекта игры как «неисследимое сплетение реального и воображаемого», а самой игры как «сочетания движении с фабулой» подчеркивает значение фантазии, но не раскрывает проблему взаимосвязи психики ребенка с окружающим миром в игре. Кроме того, представления о механизме работы фантазии как эмпирической конкретизации неопределенного первичною чувства и идеи об эмоциональном прозрении ребенка в игре представляют собой идеалистический взгляд на развитие.

В 30-е гг. XX в. появилась культурологическая концепция игры, автор которой — Й.Хейзинга — в работе «Homo Ludens» придает игре столь фундаментальное значение, что считает возможным оценивать значение культуры, ее содержание и источники возникновения через понятие игры. Через призму игры он рассматривает широчайшее поле разнородных феноменов, таких как политические игры и военные маневры, игры детей словами и игры ученых терминами, коммерческие соревнования и спортивные технологии. Конечно, Й.Хейзинга не сводит всю культуру чело

18

вечества к игровой деятельности, но утверждает необходимость учета игрового контекста в понимании многих форм культуры.

Й.Хейзинга считает бессмысленным подход к анализу игры с утилитарной точки зрения. Предположение, что игра служит некоторой внешней цели (тренировке, расслаблению, сублимации, удовлетворению и т.д.), не способно объяснить игру. Лишь признание целостности игры и ее первичной (самой для себя) значимости, по мнению Й.Хейзинги, может пролить свет на происхождение и содержание игры.

Культурологический подход Й.Хейзинги к игре отражается не в утверждении, что среди различных видов культурной деятельности игры занимают привилегированное место, и не в особом взгляде на эволюцию культуры из игры (хотя Й.Хейзинга подчеркивает, что игра появилась задолго до культуры), а в понимании культуры как формы игры: культура изначально разыгрывается. Культура в своих лучших образцах укоренена в игре и только через нее может развиваться.

С этой позиции Й.Хейзинга выделяет следующие признаки игры:

- определенность границ места, времени, смысла;
- упорядоченность, добровольное следование правилам;
- обязательность правил;
- отсутствие материальной пользы или необходимости.

Обязательным признаком является также особое настроение игры — это настроение отрешенности и восторга, священное или праздничное, сопровождаемое ощущением напряжения и подъема, ощущением «инобытия» в сравнении с «обыденной жизнью». Игра обязательно связана с ощущением снятия напряжения и радости.

Й.Хейзинга определяет содержание игры через дихотомию: игра—серьезное, где одно определяется через другое. При этом игра носит позитивный оттенок, серьезность же — негативный. Смысловое содержание серьезного, по Й.Хейзинге, определяется и исчерпывается отрицанием игры: серьезное — это не-игра. Смысловое содержание игры, напротив, не исчерпывается понятием несерьезного, а обладает собственным своеобразием. «Серьезность стремится исключить игру, игра же с легкостью включает в себя серьезность» [78].

Игровую функцию, в ее высших формах, Й.Хейзинга сводит в основном к двум аспектам: борьбе за что-то или показу чего-то. Обе эти функции могут трансформироваться, объединяясь, тогда игра «показывает» борьбу за что-то или же превращается в состязание: кто сможет показать что-то лучше других.

Здесь можно возразить Й.Хейзинге словами известного отечественного психолога М.М.Бахтина: «Игра с точки зрения самих играющих не предполагает находящегося вне игры зрителя, для

19

которого осуществлялось бы целое изображаемое игрою событие жизни; вообще игра ничего не изображает, а лишь воображает. Мальчик, играющий атамана разбойников, изнутри переживает свою жизнь разбойника, глазами разбойника смотрит на пробегающего мимо другого мальчика, изображающего путешественника, его кругозор есть кругозор изображаемого им разбойника; то же самое имеет место и для его товарищей по игре: отношение каждого из них к тому событию жизни, которое они решили разыграть, нападению разбойников на путешественников есть только желание принять в ней участие, пережить эту жизнь в качестве одного из участников ее; один хочет быть разбойником, другой — путешественником, третий — полицейским и проч. <...> Игра действительно начинает приближаться к искусству, к драматическому событию, когда появляется новый, безучастный участник — зритель, эстетически активно ее созерцая и отчасти создавая <...> но ведь этим первоначально данное событие изменяется, обогащаясь принципиально новым моментом — зрителем-автором, этим преобразуются и все остальные моменты события, входя в новое целое: играющие дети становятся героями, то есть перед нами уже не событие игры, а в зачаточном виде художественное событие драмы» [7].

Планомерный анализ формальных характеристик различных видов игровой активности и поиск универсальных, качественных характеристик игры отражаются в эклектичном определении, которое дал Й.Хейзинга игре: «Суммируя, мы можем назвать игру, с точки зрения формы, некоей свободной деятельностью, которая осознается как <ненастоящая>, не связанная с обыденной жизнью и тем не менее могущая полностью захватить играющего; которая не обусловливается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами и вызывает к жизни общественные объединения, стремящиеся окружать себя тайной или подчеркивать свою необычность по отношению к прочему миру своеобразной одеждой и обликом» [78].

Очевидно, что подобное определение сложно признать содержательным, так как перечень характеристик игры достаточно противоречив. Й.Хейзинга в стремлении максимально охватить игру кик культурное явление филогенеза выделяет формальные признаки, которые характерны не только для игры, но и для других видов деятельности, вместе с тем не все виды игр отвечают подобием дефиниции, что в целом порождает скорее путаницу, чем содержательное понимание игры.

Культурологический анализ игры в современных исследованиях можно найти у Ю.А.Левады. Описывая игровое действие как социокультурное, он считает: «необходимым и достаточным вы

20

делить два взаимосвязанных момента: во-первых, наличие замкнутой структуры действия; во-вторых, его обособленность по отношению к социокультурной среде. Первый определяет игру в плане социального действия, второй — в плане его культурного значения» [40|.

Если игровое действие носит закрытый характер, то его нормативы и целевые ориентации заданы самим действием изнутри и вынесенный во внешнюю сферу результат такого действия по определению отсутствует. Замкнутость

предполагает принципиальную «неутилитарность». Игровое действие, согласно Ю.А.Леваде, самодостаточно, оно не решает никаких задач (даже мнимых или иллюзорных), а конструирует собственную игровую реальность.

Обособленность игрового действия проявляется в «наличии и специальной фиксации культурно-значимого барьера, некоторой семиотической рамки, отгораживающей игру от иных значений мира человеческой деятельности». Культурно-значимый барьер символизирует отделение структурных компонентов внутри игровой реальности от других явлений культуры. Этот барьер подчеркивает внутреннюю специфическую структуру игры, а не рубеж игра/не игра [40].

Всемирно известный швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896 — 1980) видел в игре проявление уникального, качественно своеобразного мира ребенка, построенного по особым законам, отличным от законов мира взрослых. Мир маленького ребенка аутичен, а последовательно формирующееся мышление становится для ребенка проводником в мир логики взрослых. Согласно «теории двух миров» Ж. Пиаже субъективный мир желаний под давлением реального мира взрослых разделяется на мир реальности и мир игры, а аутистическое мышление ребенка сменяется эгоцентрическим.

В игре находят убежище неудовлетворяемые желания и остатки аутистических грез. Игра открывает перед ребенком неисчерпаемые возможности и привлекает его гораздо сильнее, чем мир ограничений взрослых. Однако под давлением мира реальности аутизм вытесняется окончательно, тем самым исчерпывая необходимость существования игры.

Л. С. Выготский, оценивая подход Ж. Пиаже к игре, пишет: «перед нами чисто биологическая концепция, пытающаяся вывести своеобразие детского мышления из биологических особенностей его природы» [211. Представление мира детей как мира изначальных желаний в корне неверно, по мнению JI.С.Выготского: первичные потребности формируются относительно поздно, потребности не даны ребенку изначально как психические образования. Л. С. Выготский приводит следующее наблюдение: «...ребенок может капризничать из-за нужды в сне или в еде, но взрослому приходится угадывать его состояние и удовлетворять его. Можно предполагать, что субъективно такие состояния переживаются как из-

21

вестное напряжение, не имеющее определенного предметного содержания, как не опредмеченные потребности» [211.

В логике теоретических построений отечественной психологии формирование потребностей вторично по отношению к удовлетворению базовых нужд. Кроме того, как показывают многочисленные исследования отечественной школы, уже первые формирующиеся потребности ребенка являются социальными. «Мир ребенка, — пишет Д. Б.Эльконин, — это прежде всего взрослый человек как важнейшая часть окружающей ребенка действительности, часть мира взрослых. Лишь в развивающейся системе отношений <ребенок —взрослый> ребенок входит в весь остальной мир» [88].

Ж. Пиаже подчеркивает символический характер игры, но символизм этот синкретичен, т.е. не расчленен, не развит, а характеризуется смешением и неорганичным слиянием отдельных компонентов: аутизма и логики. Символическая игра становится для Ж. Пиаже своеобразным «мостом» между сенсомоторными схемами и операциональным интеллектом. В символической игре происходит дифференциация символа от предмета или действия, значения отделяется от вещи [57|.

В качестве ведущего механизма развития игры Ж. Пиаже выделяет механизм ассимиляции, который он определяет следующим образом: «психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться»[88]. В игре ребенок ассимилирует окружающий мир под себя, адаптирует его к своему пониманию мироустройства. Даже конфликты, порождаемые ограничениями, которые взрослые накладывают на поведение ребенка, ассимилируются (преобразуются) в игре.

Развитие игры в онтогенезе, по мнению Ж.Пиаже, проходит три последовательные стадии: игры-упражнения, символические игры и игры с правилами. Игры-упражнения представляют собой различные формы подражания, символическая игра — это игра для себя, «эгоцентрическая мысль в чистом виде», как определяет ее Ж. Пиаже, а игра с правилами — результат развития операциональных структур интеллекта.

Бесспорным достижением Ж. Пиаже является выделение роли три и формировании мышления и особое значение игрового символизма в этом процессе. Однако, как подчеркивает Д.Б. Эльконин. нельзя согласиться с пониманием игры как эгоцентрической активности, оторванной от общения со взрослыми и социального взаимодействия ребенка с окружающими. Кроме того, в отечественной психологии предлагается отличное от предложенного Ж. Пиаже понимание игрового символа. Л.С.Выготский пишет: «Какизвестно, в игре для ребенка одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно

22

также, что при этом неважно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает, а наиболее важным является ее функциональное употребление, возможность выполнить с нею изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры: комочек тряпок или деревяшка становятся в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функцию знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл» [88]. В целом, как пишет Д. Б. Эльконин, «концепция детской игры Пиаже является одной из наиболее законченных, хотя и ограниченных рамками только интеллектуального развития».

Взгляды на игру в отечественной психологии периода 1930 — 1940-х гг. не были однородны. Российский педагог и психолог П.П.Блонский (1884—1941), признавая приоритетное значение игры в развитии дошкольника, сводил игру к труду и искусству, отрицая наличие в ней некоторого уникального, собственно игрового содержания [10|. Классифицируя разнообразные формы активности, которые обозначаются термином «игра», П. П. Блонский выделил следующие ее виды:

1) мнимые игры: манипуляции импульсивного происхождения у младенцев и душевнобольных;

2) строительные игры: строительное искусство ребенка;

3) подражательные игры: проявления искусства в поведении ребенка;

4)драматизация: драматическое искусство ребенка;

5) подвижные игры: драматизация, в которой большую роль играет бег;

6) интеллектуальные игры: экспериментирующие исследования или варианты драматизации.

Подытоживая, П.П.Блонский утверждает, что «в слишком суммарной проблеме игры скрываются две очень важные проблемы — труда и искусства в дошкольном возрасте» [10].

Надо отметить, что для педагогики начала XX в. вообще было характерно увлечение трудовой деятельностью воспитанников, а развивающий и воспитательный потенциал игры отошел на второе место. Известный французский педагог С.Френе, критично оценивая потенциал игры, считал необходимым использовать для обучения и развития мотивированную деятельность детей, их труд. С.Френе подчеркивал социализирующие возможности труда: «Дело в том, что игра вовсе не готовит детей к жизни. Она сжигает тот избыток энергии, которому традиционная педагогика не может найти разумного применения... Игра отвлекает от реальной жизни; она заставляет принимать за жизнь то, что является лишь ее

бледной копией, и поэтому искажает представление об основных вопросах бытия» [77|.

Сходную позицию мы обнаруживаем у итальянского педагога и врача М.Монтессори, по мнению которой взрослые стремятся наполнить мир детской игры примитивными копиями реальной жизни в виде игрушек и «изгоняют» ребенка в этот мир. Освоение окружающего мира и социальных ролей (мамы, папы, хозяйки на кухне, покупателя в магазине и т.д.), столь важных для будущей жизни, происходит не в играх с пластмассовой посудой, картонными домами и миниатюрными кассовыми аппаратами, а в реальной трудовой деятельности. Детям, по мнению М. Монтессори, нужно позволять осваивать реальный мир, совершать осмысленные действия: мыть настоящие чашки, вытирать пыль, гладить одежду, резать овощи. Преимущественное значение труда в развитии детей по сравнению с игрой подчеркивали Р. Штайнер, П.Наторп, А.С.Макаренко и многие другие известные педагоги.

Принципиальный вклад в развитие представлений об игре внес отечественный психолог Л.С.Выготский (1896—1934). Л.С.Выготский подходит к проблеме игры с позиции анализа развития высших психических функций, возникновение которых он связывал с использованием знаковой функции. Понимание символа в игре заключается в возможности произвести с замещающим предметом определенное действие.

Следует оговориться, что свои идеи Л.С.Выготский высказывает относительно ролевой игры, не рассматривая другие формы детской игры и тем более многочисленные вариации игровых действий взрослых. Ролевую игру Л. С. Выготский считает максимально отвечающей задачам развития и воплощающей принципиальную структуру игровой деятельности.

Рассматривая филогенез игры, Л.С.Выготский пишет: «Если мы обратимся к примитивному человеку, мы увидим, что в играх детей происходит действительная их профессиональная подготовка к будущей деятельности — к охоте, к распознаванию следов зверей, к войне. Игра человеческого ребенка также направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребенок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит ее в игру, в игре овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития» [20|.

Понимая игру как ведущую деятельность дошкольного возраста, но соглашаясь с тем, что она может не быть преобладающей, Л. С. Выготский анализирует игру через потребности ребенка, побуждения его к деятельности и аффективные стремления. В дошкольном возрасте возникают новые, неповторимые потребности, своеобразные побуждения, задающие новое направление развитию ребенка и обусловливающие необходимость возникновения

игровой деятельности. По мнению Л.С. Выготского, игра рождается тогда, когда появляются нереализуемые немедленно потребности. Обобщенные, неопредмеченные аффекты, складывающиеся в дошкольном возрасте и ориентированные на систему отношений со взрослым, могут разрешиться только в мнимой ситуации и приводят к рождению игры.

Выделение мнимой ситуации как основополагающего признака игры принципиально отличает подход Л.С.Выготского от классических теорий игры. Расхождение видимого и смыслового поля, появляющееся в дошкольном возрасте, позволяет ребенку создавать мнимую ситуацию, которая является непременным условием игровой деятельности. В мнимой ситуации, через принятие роли взрослого, в игровой форме реализуются недостижимые непосредственно тенденции. Верный себе, Л.С.Выготский рассматривает игру в единстве ее аффективного и когнитивного компонента. Аффективное побуждение содержит в себе «зачатки» мнимой ситуации, которая развивается благодаря символической функции: «в аффективном побуждении, которое приводит к игре, есть начатки не символики, а необходимости мнимой ситуации, ибо если игра действительно развивается из неудовлетворенных желаний, из нереализуемых тенденций, если она заключается в том, что она есть реализация в игровой форме нереализуемых сейчас тенденций, то уже невольно в самой аффективной природе этой игры будут заложены моменты мнимой ситуации» [20].

Другой важной характеристикой игры является наличие в ней правила: «нет игры там, где нет поведения ребенка с правилами, его своеобразного отношения к правилам». Любая мнимая ситуация предполагает необходимость действовать в соответствии с некоторыми правилами, которые «удерживают» субъекта внутри мнимой ситуации. Поэтому игровыми могут быть только те действия, которые соответствуют правилу. Эту идею высказал Л. С. Выготский в своей знаменитой фразе: «Всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией» |20|.

Конечно, Л. С. Выготский анализирует игру гораздо шире, специально останавливаясь на характеристике игровых правил и игрового символизма, генезиса мнимой ситуации в недрах восприятия и структуры игры, роли игры в дальнейшем развитии ребенка. Эти аспекты теории Л. С. Выготского мы рассмотрим в рамках последующих тематических параграфов.

С.Л.Рубинштейн вступил в полемику с Л.С.Выготским, критически оценивая идею Л.С.Выготского о переносе значений в «мнимую» ситуацию как источнике игры. Анализ игры в контексте мнимой ситуации С.Л.Рубинштейн считает интеллектуалистическим и ограниченным, так как за рамками феномена игры

25

остается все многообразие действий ребенка (ранних форм игры), где воображение еще не наделяет ситуацию условностью.

Сам С.Л. Рубинштейн (1889— I960) рассматривает игру как особый тип деятельности, отношение личности к окружающей действительности: «игра ... — это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива» |67|. Единство мотива и цели в игровой деятельности — важнейшая характеристика. Мотивы игры, по мнению С.Л.Рубинштейна, определяют ее сущность и заключаются в многообразных переживаниях сторон действительности, важных для ребенка: «Игре чужда корыстная казуистика опосредований, в силу которых действие побуждается каким-нибудь побочным его результатом, вне прямого отношения к предмету, на который оно направлено. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть» [67|.

Игровые действия С.Л.Рубинштейн понимает как отношение смысла действия к его цели, как некоторые выразительные акты, следствием которых становятся действия замещения, адекватно отражающие смысл игры, когда реальные действия не позволяют отразить этот смысл.

Роль игры в психическом развитии ребенка С.Л.Рубинштейн выделяет, но ограничивает: «Вопреки общепринятой точке зрения мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности как общественного существа компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бытовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами» |67).

На протяжении истории развития психологической мысли к проблеме игры обращались многие известные исследователи. В основу своих теорий они ставили различное понимание происхождения и содержания игры в развитии детей. Игра рассматривалась как спонтанное проявление наивности ребенка (Ж. Ж. Руссо), как эстетический импульс (Ф. Шиллер, Й.Хейзинга), как функциональное удовольствие (Бюллер) и как изначальное влечение (З. Фрейд, А.Адлер, В.Штерн, Ф. Бойтендайк). Конечно, различные теории игры не равноценны и различаются не только теоретическими основаниями, но и степенью проработки проблемы. Условно, основные подходы к исследованию игры можно представить в виде сводной табл. 1.

Основные подходы к исследованию игры

Общая позиция	Автор и название теории	Игра побуждается	Роль игры в развитии	«Механизм» игры
Биологический подход	Г. Спенсер. «Теория избытка сил»	Внутренним импульсом	Разрядка энергии	Психофизиологические проявления
	С. Холл. «Теория ослабления»	Врожденными филогенетическими атавизмами	Ослабление низших инстинктов	Биогенетический закон
	К. Гросс. «Теория упражнения»	Природным стремлением к саморазвитию	Упражнение психических функций	Подражание, тренировка навыков
	З. Фрейд. «Теория влечений»	Стремлением к удовлетворению потребностей	Овладение влечениями и эмоциями	Символическое удовлетворение потребности
	Ф. Бойтендайк. «Теория влечения»	Влечением к освобождению и слиянию	Отношения с дифференцированной средой	Особенности динамики поведения молодого организма
	А.Адлер. «Теория компенсации»	Влечением к власти	Преодоление естественной слабости	Замещающее удовлетворение потребностей

	К. Бюлер. «Теория удовольствия»	Функциональным удовольствием	Закрепление форм поведения	Дрессировка излишней пластичности организма
	В.Штерн. «Теория конвергенции»	Особым инстинктом игры	Координация инстинктов и среды	Преждевременное созревание способностей
Культуроло-гический подход	Ф. Шиллер. «Эстетическая теория»	Эстетическим чувством	Духовное развитие	Сознание условности, двойственности, видимости
	Й. Хейзинга. «Культурная теория»	Включенность в общественные отношения	Форма осуществления искусства	Соревнование или показ, драматизация
Психоло-гический подход	В.В. Зеньковский. «Эмоциональная теория»	Эмоциональными переживаниям	Развитие чувств и фантазии	Активное осмысление социального наследства
	Ж.Пиаже. «Теория двух миров»	Врожденными желаниями	Развитие интеллекта	Ассимиляция представлений об окружающем
	Л.С. Выготский	Обобщенными неопредмеченными аффектами	Возникновение знаковой системы	Освоение социальных отношений
	С.Л. Рубинштейн.	Специфическими мотивами	Развитие мотивационной сферы	Переживание значимых сторон действительности
	Д.Б. Эльконин. «Социальная теория»	Общение со взрослыми	Становление высших потребностей	Моделирование социальных отношений

28

Биологическое происхождение игры стремились обосновать многие исследователи, выделяя разные инстинкты и глубинные влечения как основание возникновения игры. З.Фрейд и М. Клейн выделяли в качестве основного игрового импульса сексуальное влечение, А. Адлер и В. Штерн считали таковым инстинкт борьбы за власть, а Ф. Бойтендайк отдавал предпочтение влечению к освобождению и объединению. На социальное значение игры указывали Дж. Болдуин, В. В.Зеньковский, Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин. Понимание игры как явления культуры, развития общества в целом характерно для теории игры Й.Хейзинги. Однако последовательный, глубокий анализ происхождения игры в фило- и онтогенезе, доказательное исследование структуры игровой деятельности и закономерностей ее влияния на психическое развитие ребенка мы находим только в теории игры Д. Б. Эльконина. Понимание игры как особой деятельности ребенка по ориентации в мире человеческих отношений и идеи Д. Б. Эльконина относительно структуры ролевой игры рассматриваются в отдельной главе.

Вопросы для самоконтроля

1. Как Г. Спенсер определял содержание игры?
2. Какие критические положения в адрес теории К. Гросса сформулировал Д. Б.Эльконин?
3. Каковы основные положения «теории ослабления»?
4. В чем состоит значение теоретического подхода к игре Ф. Бойтендайка?
5. Каковы взгляды на игру В. Штерна?
6. Чем отличается «теория влечений» З.Фрейда от «теории влечений» Ф. Бойтендайка?
7. Каковы основные положения «эмоциональной теории игры» В. В. Зеньковского?
8. Чем отличается игровой символизм Ж.Пиаже от понимания символа в игре, предложенного Л.С.Выготским?
9. Какова роль игры в социальном развитии ребенка, по мнению В. В. Зеньковского?
10. В чем заключаются особенности культурологической концепции игры Й.Хейзинги?
11. Какова последовательность развития игры в теории Ж. Пиаже?
12. Кто из отечественных и зарубежных авторов не поддерживал идею о преимущественном влиянии игры на развитие ребенка?

29

ГЛАВА 2
ОНТОГЕНЕЗ ИГРЫ

Хотя сейчас принято говорить, что последнее, что нам осталось познать, — это космос, на самом деле, возможно, последнее, что нам осталось познать, — это детство.

Г. Л. Лэндрет

Анализ онтогенеза игровой деятельности позволяет не только раскрыть существо игры благодаря последовательному выделению этапов ее развития, но и открывает новые возможности в понимании взаимосвязей

отдельных структурных компонентов игры. Игра сопутствует развитию ребенка на протяжении длительного периода, несколько раз меняя свое место в иерархии различных видов деятельности. Современные представления о взрослении неизменно связаны с игрой и игрушками, которые окружают ребенка вплоть до совершеннолетия. Трудно определить возраст, когда игра впервые становится значимой формой активности, но еще труднее определить период, когда она окончательно уходит из жизни ребенка. Порой подросток с пробивающимися усами самозабвенно играет с младшим братом и брат — лишь повод окунуться в мир игры, фантазии, преображений. И хотя традиционно ролевую игру как ведущую деятельность относят к дошкольному возрасту (от 3 до 7 лет), игра не теряет своего значения и в младшем школьном возрасте.

Теоретические подходы к игре отличаются как с позиции определения стадий развития игры, так и терминологическим выделением типов игры. Исследователи выделяют предметную игру, которую также называют игрой-манипуляцией, практической, исследовательской или функциональной игрой. Социальная игра выделяется в соответствии с критерием наличия игрового взаимодействия со взрослым или сверстником. Традиционная сюжетно-ролевая игра в зарубежной литературе определяется как символическая. Некоторые исследователи включают в онтогенез игры младенчество и добавляют в типологию моторную игру, хотя объективно выделить элемент условности или притворства в активности младенцев довольно сложно.

Б. Гарнер предлагает при обсуждении типов игры в младенчестве и раннем детстве учитывать два факта: 1) быстрые возраст

30

ные изменения в других сферах влияют на развитие игры и 2)младенческую игру довольно сложно разделить на дискретные типы [32].

Нижняя возрастная граница возникновения игры определяется уровнем развития основных сенсорно-двигательных координации, создающих возможность манипулирования предметами. Генетически первой формой игры являются подражательно-параллельные действия и игра рядом. В работах Л.С.Выготского подражание выделяется как этап первичного усвоения специфики культурного социума и важный фактор развития высших форм поведения. По мере развития способности ребенка комбинировать отдельные блоки действий в его игровой активности все большее место начинает занимать предметная игра, целью которой является выявление отношений между предметами.

Систематические исследования развития игры показали наличие индивидуальных и культурных различий, которые могут возникать в последовательности перехода от одной стадии игры к другой. Дж.Рупнарайн, Дж.Джонсон и Ф.Хупер в исследовании 1994 г. показали, что определенные вехи развития игры, признанные типичными дня постиндустриальных западных стран, могут не всегда проявляться в других культурах. Тем не менее анализ развития позволяет выделить последовательные систематические траектории онтогенеза игры.

2.1. Возникновение игры в детстве

Развитие ребенка на первом году жизни создает необходимые предпосылки для возникновения манипулятивных действий, которые многие исследователи выделяют в качестве генетически исходной формы игры. Манипулятивные действия возникают в результате развития сосредоточения, слежения, ощупывания, прислушивания, т. е. целостного развития координированных движений, согласующихся с зрением, слухом и тактильной чувствительностью на основе ориентировочной активности. В связи с формированием хватательных движений и самостоятельного передвижения в пространстве сфера ориентировочно-исследовательской активности ребенка расширяется. Одновременно меняется характер общения с близким взрослым и социальная ситуация развития в целом. Основными источниками развития предметной деятельности являются сенсорное, моторное развитие и развитие общения (рис. 1).

Вместе с тем самые простые игры с малышами часто направлены на развитие именно этих сфер психики. Например, игры на сенсорное развитие необходимы, так как слуховое и зрительное восприятие в раннем возрасте носит еще неосознанный характер


31

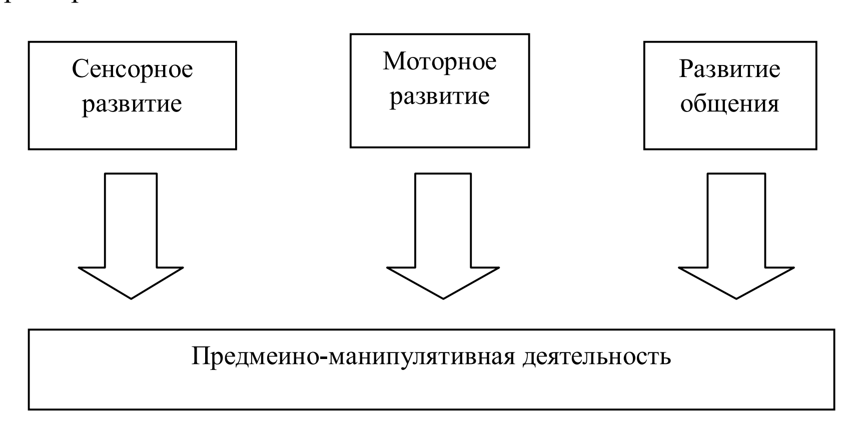


Рис. 1

и нуждается в целенаправленном руководстве. Игры, развивающие целенаправленное восприятие цвета и размера, формируют сенсорные эталоны, которые становятся фундаментом развития наглядно-действенного мышления ребенка. Вместе со взрослым ребенок открывает особый мир образов, цветовых тонов, формы и размера предметов. Активное, заинтересованное восприятие в рамках игровой мотивации способствует развитию предметной деятельности. В совместной деятельности со взрослым ребенок осваивает и рациональные приемы осязательного обследования предметов, и зрительного восприятия различных качеств предмета.

Не менее важной является линия развития общения со взрослым и со сверстником. Многочисленные исследования показывают, что уже к концу раннего возраста разворачиваются игровые взаимодействия между детьми, когда действия одного ребенка влияют на действия другого и условные партнеры (совместной деятельности еще нет) стремятся контролировать действия друг друга В литературе такой тип поведения обозначается как игра- ритуал, которая проявляется чаще всего в ритмичных действиях (движениях, фразах, манипуляциях с предметами), поочередно повторяемых партнерами. Е.О.Смирнова приводит следующее описание игрового взаимодействия.

Дима и Катя с удовольствием разглядывают друг друга, затем их внимание переключается. Катя достает из кармана носовой платок, вертит его, а Дима с любопытством наблюдает за ней. Поиграв платком, девочка бросает его и начинает теребить клеенку, на которой сидит. Дима улыбается ей и повторяет действия Кати. Катя, по-прежнему не ламечая интереса мальчика, хлопает рукой по клеенке, что-то лепечет. Дима, смеясь, заглядывает ей в глаза, тоже хлопает по клеенке и подражает лепету. Катя, наконец, улыбается Диме и весело топает ногами. Дима копирует ее действия. Малыши смеются. Мальчик начинает щелкать языком перед Катей. Катя повторяет щелканье. Оба ребенка довольны.

Интерпретируются эти игры-ритуалы по-разному. Американская исследовательница К.Гарви считает, что взаимное подражание отражает попытки ребенка контролировать окружение и по-

32

лучать удовольствие от успешного наблюдения за поведением другого (я видел и повторил то, что сделано другим).

В отечественной психологической школе в основе игры-подражания усматривается потребность в общении, первые формы социальных контактов. Принципиально важно, что эти действия можно уверенно отнести к игровым, так как они не направлены на практический результат, свободно включают в себя другие формы деятельности (речь, предметную деятельность и т.д.) и приносят удовольствие. Н.Я. Михайленко в ряде исследований показала, что ритуализованное взаимодействие у детей раннего возраста облегчает переход к взаимосвязанным условным действиям, т.е. к основам совместной, сюжетной игры |49|.

В начале второго года жизни, как показывают зарубежные исследования [32], дети уже способны к комплементарным и реципрокным социальным действиям, инициативному взаимодействию. Играя рядом, дети обмениваются предметами, наблюдают и подражают друг другу. Взаимодействие обязательно включает в себя обмен улыбками, иногда вокализациями.

К концу первого года жизни у малышей появляется и такая распространенная игра, как «игра в прятки» с близким взрослым — «ку-ку». Эти действия, отражающие, с точки зрения Ж. Пиаже, схему перманентного объекта, уже содержат в себе некоторые предпосылки образования структурных компонентов игры: разграничения ролевых функций, последовательности действий, эмоциональной включенности, условности ситуации.

Переход к формированию предметных действий оказывается возможным благодаря изменению типа общения ребенка со взрослыми. Непосредственное эмоциональное общение «ребенок — взрослый», как было показано в исследованиях М. И. Лисиной, сменяется опосредованным «ребенок — действия с предметом — взрослый». М.И.Лисина пишет: «Ребенок стремится также и к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых и предметных действий и отказываются от ласки незнакомого взрослого, которая никак не связана с их деятельностью. Если же взрослый выражает свое положительное отношение к ребенку по ходу дела, то его оценка вызывает у ребенка интенсивные радостные переживания» [42].

В исследованиях зарубежных авторов (С. Эскалона, К. С.Цилински и др.) было обнаружено, что игры с участием взрослого оказывались более длительными и сложными, чем те, которые дети организовывали самостоятельно [32]. Матери, играющие со своими детьми, знакомили их с новыми игрушками, предлагали новые игры, регулируя их интенсивность в соответствии с потребностями малышей. Взрослые интуитивно вносят изменения в игру, в зависимости от уровня развития ребенка. Качество и про-

33

должительность предметной игры детей при взаимодействии с матерью возрастает.

Манипуляционные игры нуждаются в руководстве взрослого. Ситуативно-деловая форма общения, складывающаяся, как было (оказано в исследованиях М.И.Лисиной, в раннем детстве, развивается только при условии совместных со взрослым деловых контактов. Поэтому в развитии генетически первых форм игр и (рослый является незаменимым партнером и наставником. Открывая, в тесном взаимодействии со взрослым, общественно-историческое содержание предметов, ребенок уже в раннем возрасте не ограничивается функциональным употреблением предметов, а начинает с ними «играть».

2.2. Развитие предметной деятельности в раннем возрасте

В отечественной психологии действия ребенка с предметами анализируются через понимание предмета как культурно заданного и содержащего в себе соответствующие действия взрослого. Правда, исследователи расходятся в мнении относительно категоризации манипулятивных действий. Отдельные авторы относят их к игровым, усматривая в манипуляционной активности зачатки игрового использования предметов, другие считают действия с предметами лишь упражнениями в оперировании вещью. Ясность вносит Д. Б.Эльконин, который показал, что в предметных действиях вызревают и дифференцируются новые виды деятельности. «Предметное действие, по крайней мере в самом начале его формирования в раннем детстве, двойственно по своей природе. Оно, с одной стороны, содержит

общую схему, а с другой — операционно-техническую сторону, которая должна учитывать физические свойства предмета.

Из этой двойственности предметного действия и несовпадения усвоения этих двух его сторон (назначение действия и общая его схема усваивается раньше, а техническая сторона действия — и позднее, и значительно дольше) возникают две различные деятельности. Одна — это практически утилитарная деятельность, в которой при данном значении предмета существенно важными являются операции осуществления. В такой практической деятельности и происходит ориентация на свойства предмета, их выделение и прилаживание к ним отдельных операций. Вторая — это деятельность со значениями вещей, с общими схемами их использования применительно ко все более и более разнообразным ситуациям. Деятельность с предметами только по их значению и есть предметная игра детей раннего детства» |88|. Довольно типичной является следующая ситуация.

34

Двухлетний Никита очень любит помогать взрослым в разных делах по дому, например накрывать на стол. Старшая сестра — девятилетняя Аня — каждый раз ворчит, когда ей поручают какую-нибудь работу, а брат приходит в восторг от «взрослых» поручений. Он все время оборачивается на взрослого: видит ли тот, что Никита помогает. А выполнив какую-то «работу», мальчик с нетерпением ждет похвалы и рассказывает всем членам семьи о своих достижениях. Сестра не разделяет его радости, ведет себя холодно: ну и что, я тоже помогаю, ничего в этом особенного нет. Никита начинает плакать, и только дополнительная похвала мамы может его утешить.

Процесс овладения предметом связан как с деловым, так и с личным общением ребенка со взрослым. Малыш ожидает не только получить некоторый материальный результат своих действий (предметы чрезвычайно привлекают его), но и ищет поощрения у взрослого, ждет оценки своих действий и сопоставления их с реальными образцами действий взрослых. Эмоциональное предвосхищение социальных последствий выполняемых действий является важным механизмом развития предметной деятельности.

Ф. И.Фрадкина, изучавшая игры детей от года до трех лет, показала, что развитие предметных действий происходит в неразрывной связи с взаимоотношениями со взрослым [75]. Ребенок самостоятельно действует только с теми предметами, которые употреблялись в совместной деятельности, и только так, как они употреблялись взрослым. Например, Таня (1 год) убаюкивает и кормит только тех животных, на которых эти действия были показаны ей воспитательницей. Для маленького ребенка важно действовать той самой игрушкой, с которой перед этим играл взрослый.

Постепенно действия, усвоенные в совместной деятельности со взрослыми, расширяются, отражая не только непосредственный образец, но и отдельные моменты жизни ребенка и окружающих его людей. Развитие предметных действий связано с усвоением новых способов употребления предметов. В действия ребенка начинают вовлекаться все более разнообразные предметы, часто отличающиеся от тех, на которых впервые возникло исходное действие. Тем не менее, здесь еще нет замещения одного предмета другим, характерного для игры дошкольника. Например, ребенок перевозит в кузове грузовика все попадающиеся ему предметы: кубики, куклу, мячик, тапочки и карандаши. Первоначально действие формировалось на кубиках, которые использовались как строительный материал и доставлялись на «стройку». Нет никаких оснований думать, что, используя карандаши, ребенок замещает бревна и доски. Он просто кладет все попадающие в поле зрения предметы в кузов, отрабатывая сами действия погрузки, перевозки и разгрузки. Действие остается предметным, пока оно направлено на предмет, а не на содержание действия как таково-

35

го. В нашем примере действия станут игровыми, когда ребенок будет не просто возить грузовик, а подвозить грузы для строительства.

Игра ребенка раннего возраста часто побуждается новизной предметов и поддерживается влиянием новых качеств предметов. Побуждающий характер новизны для манипулятивной активности ребенка раннего возраста, показанный в исследованиях, позволяет лучше понять механизм повторных и «цепных» действий. Манипулируя предметами, ребенок ставит их во все новые и новые положения и продолжает оставаться сосредоточенным до тех пор, пока не исчерпаны все возможности новизны. Ориентировочно-исследовательская активность, разворачивающаяся в рассматривании предмета, прислушивании к тем звукам, которые можно извлечь из предмета, деструктивное познание внутреннего устройства и другие разнообразные манипуляции последовательно (по цепочке) меняют структуру самого действия.

В игровых действиях ребенка с предметами можно выделить не только операциональную и культурно-познавательную сторону — знакомство с объективными свойствами и культурными значениями предметов. В игре, как подчеркивает И.Е. Берлянд, ребенок изображает предмет, создавая его и воображая. Предмет становится не только знаком (который можно присвоить), но и образом, который нужно выдумать. «Включая предмет в самые неожиданные связи, вырывая его из привычного контекста значений, ребенок совершенно по-иному — сознательно — видит этот предмет, творит его образ, не совпадающий ни с наличными физическими свойствами и качествами, ни с обобщенным представлением о предмете, ни с культурно закрепленным значением этого предмета» [8].

Естественно, что чем менее оформлен игровой материал, тем больше возможностей для преображения он открывает: точно выполненная модель шкафа очень привлекательна, но она всегда остается только шкафом, а обычная коробка может быть и шкафом, и столом, и кроваткой, и конурой. Поэтому многие дети предпочитают в игре палочки, коробки и тряпочки, а не реалистичные игрушки.

Построение нового образа предмета требует от ребенка активной работы воображения, эстетической деятельности. Здесь нет автоматизмов и редукции, сознательный компонент действия максимально развернут. Парадоксальным образом использование предметов ребенком более осознанно, чем те же действия, выполняемые взрослым. «Я убежден, — пишет Дж. Родари, — что ребенок улавливает довольно рано взаимосвязь между бытием и небытием. Иной раз вы можете застать его за таким занятием: он то зажмуривает глаза (предметы исчезают), то открывает (предметы появляются вновь); и так — терпеливо, много раз подряд. Фило-

36

соф, задающийся вопросом о том, что такое Бытие и Ничто... в сущности лишь возобновляет, только на более высоком уровне, ту самую детскую игру» |66|. Чтобы осознать существование предмета, надо представить себе возможность его исчезновения — небытия. Возможно, с этим феноменом связана и одна из любимых детских игр — загадочная игра в прятки, полная эмоционального напряжения и удовольствия.

2.3. Предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры

В ходе освоения действий с предметами возрастает стремление ребенка раннего возраста к самостоятельности и подражанию взрослым. Развитие игры происходит по трем направлениям: линии освоения предметов, линии освоения взрослого через предметы и осознания себя в действиях с предметами. Развитие предметных действий приводит к формированию (с помощью взрослого) двух типов переноса: перенос действия и перенос значения предмета. Первый тип представляет собой ***перенос ранее усвоенного действия с предметом на другой предмет или в новую ситуацию.*** Например, малыш, освоивший самостоятельное действие — пить из чашки, начинает поить всех знакомых кукол, медвежат и даже предметы, которые не содержат в себе образы (грузовик, мяч, ботинок). Всякий раз ребенку для осуществления действия нужна чашка — настоящая или очень похожая игрушечная. Но по мере усвоения действие начинает отделяться от конкретного предмета и ребенок оказывается готов переместить значение конкретного предмета (в нашем примере — чашки) на другой предмет, функционально схожий с образцом. Тогда малыш может поить кукол и мишек из формочки, баночки или даже из ладошки.

В раннем возрасте требования к предмету-заместителю минимальны, сходство может быть очень условным — достаточно возможности осуществлять само действие. Например, чтобы поставить градусник и измерить температуру кукле, нужен просто продолговатый предмет, на роль которого может сгодиться и палочка, и карандаш, и ножницы. Действие осуществляется ***с предметом-заместителем. А дальше появляется не только воображаемый предмет (чашка), но и воображаемое состояние («кукла хочет пить») и воображаемая ситуация («мы пошли к колодцу за водой»)***. Конечно, использование предметов-заместителей, называние предметов новым именем (присвоение нового значения) осуществляется первоначально взрослым, затем ребенком по образцу взрослого и ***в совместной деятельности, и только позднее – самостоятельно***.

37

Дальнейшее развитие игровой деятельности связано с принятием ребенком на себя роли. Параллельно с называнием предмета развивается способность ребенка раннего возраста называть себя именем другого человека или персонажа. Первоначально ребенок осознает себя выполняющим действие («Паса комит куку» — Паша кормит куклу), а впоследствии становится готовым увидеть себя в новой роли — водителя, мамы, милиционера или повара. Называет новым именем в соответствии с выполняемым действием происходит также под влиянием взрослого. Родители или воспитатели открывают ребенку потрясающую возможность быть кем-то. Сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого открывает новый мир взрослых людей и готовит почву для возникновения собственно сюжетной игры с принятием ролей, мнимой ситуацией и правилами, предписанными ролью. К концу раннего возраста появляются зачатки ролевого поведения, которое проявляется в названии себя или игрушки другим именем и разговоре от имени нового персонажа. Вот как один отец описал совместную игру со своим трехлетним сыном: «Так забавно учить его воображать, что он на ферме, или что он пожарный, или идет на работу. Я люблю подкидывать ему идеи, которые он может обдумывать».

Многие родители поддерживают развитие игрового воображении и стимулируют ролевое поведение разнообразными приемами прямого или косвенного воздействия. Полуторагодовалая девочка играет с мишкой, а мама подсказывает ей: «Скажи: "Привет, мишка"». Другая, двухгодовалая девочка, указывая в сторону матери соломинкой от коктейля, говорит: «Это волшебная палочка». Мама тут же откликается: «О! Ты превратила меня в лягушку!» Многочисленные отечественные и зарубежные исследования согласуются с идеей Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития, формирующейся в общении со взрослым. Ролевая игра ребенка со взрослым длится дольше, отличается разнообразием и сложностью. Участие взрослых усиливает способность ребенка к воображению и действиям в мнимой ситуации в игре.

В. Хэйт в исследовании, посвященном ретроспективным воспоминаниям взрослых об их детских играх, подтвердила значимость для ребенка людей, которые часто играли с ним [32]. Алан Мили, например, за свое воображение, породившее образ сказочного леса со всеми его знаменитыми обитателями, благодарит поощрявших его детские игры родителей. А Вивиан Голланд вспоминает, что ее отец, Оскар Уайльд, был великолепным игровым партнером: он ползал на четвереньках и изображал то льва, то волка, то лошадь.

Данные, полученные в процессе изучения детей 4— 11 лет, обнаруживают надежные взаимосвязи между уровнями воображения родителей и детей [32]. Родители детей с развитым воображе-

38

нием часто играют в ролевые и творческие игры, одновременно ограничивая время, которое ребенок проводит у телевизора.

М.Пэттон описывает недавнее исследование детско-родительского взаимодействия в условиях стимуляции игровой активности детей. Наблюдение позволило выделить две группы родителей: играющих и неиграющих. «Неиграющие

родители были охарактеризованы как пассивные наблюдатели за игрой, поучающие детей, разрушающие их планы, подавляющие их. Типичными формами поведения этих родителей были: отстраненность от игровых и исследовательских действий ребенка, наблюдение за игровым процессом со стороны, а также бесцеремонное вторжение в игру ребенка с нравоучениями или порицаниями, касающимися его игровых действий. Среди играющих родителей были выделены три группы: играющие совместно с детьми (ко-игроки), играющие параллельно и играющие отдельно от детей. Представители всех трех групп производили впечатление людей, получающих удовольствие от самой игры и процесса обучения» [32].

Совместная детско-родительская ролевая игра является богатым контекстом для социализации ребенка и присвоения им культурных смыслов. Взрослый может помочь детям увидеть потенциальные воображаемые ситуации, вычленить заложенные в них роли и подразумеваемые правила поведения. Взрослый также может содействовать социальным контактам между детьми.

Играющий ребенок не пытается всерьез есть из несуществующей тарелки или ремонтировать машинку несуществующими инструментами. Он осознает условность, фантазийный характер своих действий сразу и всегда. В отличие от серьезного действия, направленного на предмет, игровое действие направлено на само действие — предмет носит условный, необязательный характер. Эта закономерность наблюдается в игре уже в раннем возрасте.

Действие становится предметом изображения. Особенно выразительно этот механизм наблюдается в играх без предметов, где ребенок изображает, двигаясь вперевалочку, медведя или малыша, который только учится ходить. Подражание, элементы драматизации онтологически предшествуют предметной игре, и здесь уже присутствует специфическая игровая структура — направленность не на внешний результат, а на действие как таковое. В зависимости от собственных представлений, исследователь может рассматривать имитацию моторного поведения других как игру, исследование или труд. «Отделяя образ от действия, — пишет И. Е. Берлянд, — ребенок отделяет действие и от самого себя, отделяя себя от своих действий и умений. Разрывается, следовательно, монолитный до этого мир ребенка, его погруженность в свое поведение, слитость со своим действием, с ситуацией. Возникает *вненаходимость* по отношению к себе — важнейшее психологическое определение сознания» |8|.

38

Деятельность ребенка в игре сосредоточивается на собственном действии, становится самоустремленной и сознательной, приобретая таким образом характер истинной деятельности. Игра дает ребенку возможность овладеть собственным действием, отделить себя от действия, стать субъектом по отношению к собственному действию, а следовательно, открыть новые возможности самосознания и субъектности. Максимальная осознанность игрового действия, отсутствие в нем автоматизмов, внешняя развернутая представленность действия формируют самонаправленность и самосознание.

В дальнейшем ребенок дошкольного возраста в игре может делать то, что еще не умеет и может «не уметь» то, что на самом деле может. Отделившись в течение раннего возраста от субъективного единства со взрослым, дошкольник отделяет себя от своих навыков и вообще частных определений себя, приходя к некоторым общим, целостным и одновременно дифференцированным (это и есть система) представлениям о себе в младшем школьном возрасте.

Предпосылкой ролевой игры служат и развивающиеся социальные контакты ребенка. Даже в отсутствие взаимной координации действий играющие дети осознают, что их поведение соответствует определенной теме, и активно копируют действия друг друга. Начальные этапы развития ролевой игры связаны с растущим пониманием ребенком чувств и мнений других людей.

Появление ролевой игры связано также с качеством и степенью эмоциональной привязанности к значимому взрослому. В исследованиях Л. Рогмана, Н. Хазена, Д. Пеплера и других было показано что дети, обладающие чувством надежной привязанности, скорее будут исследовать окружающую обстановку в присутствии своих матерей, они общительнее и больше склонны к взаимодействию со сверстниками. Такие дети активнее участвуют в ролевых играх и демонстрируют более высокий уровень развития символической игры [32].

2.4. Развитие сюжетно-ролевой игры дошкольника

Интенсивное развитие перцептивных и ориентировочных действий в начале дошкольного детства (это было показано в исследованиях Л. В. Запорожца; Н. Н. Поддьякова и других) ведет к тому, фера познавательных интересов ребенка от предметной ограниченности расширяется до желания понять устройство и происхождение мира, постичь тайную суть вещей и проникнуть в мир человеческих отношений.

«Почемучки» обрушивают на взрослых лавину вопросов. Но получить ответ еще не значит понять. Понимание приходит через

40

игру, где можно свободно моделировать и Палеозой, и Эпоху Великих географических открытий, и вчерашнюю стычку с соседом. В игре знания объединяются с эмоциональным отношением к ним, тем самым оживляются и присваиваются. Пяти-шестилетний ребенок начинает ставить себя на место других и осваивать тонкости равноправного общения, познавая премудрости разрешения конфликтов и понимания мотивов поступков. Построение субъективного образа мира, конструирование реальности осуществляется в игре с опорой на знания, полученные в общении со взрослым.

И вновь, как в раннем детстве, участие взрослого в игре оказывается крайне необходимым. Взрослый выступает как эрудит, способный дать нужные сведения и разрешить сомнения. Общение со взрослым приобретает выраженный внеситуативный характер. Только взрослый может дать ребенку информацию о чувственно невоспринимаемых сторонах действительности. Повышенное стремление к уважению взрослого, интерес к взрослому как носителю знаний способствуют формированию ведущего мотива дошкольного возраста — мотива «быть как взрослый».

Последующее проникновение в мир взрослых открывает ребенку человека как личность, конкретную индивидуальность, привлекательную своими переживаниями, чувствами, интересами. «Взрослый, — говоря словами М. И.Лисиной, — получает в глазах ребенка свое собственное, независимое существование» |42|. И ребенок начинает с упоением играть во взрослого, меняя роли и осваивая все новые стороны социальной действительности. Игра, проецирующая «внешний» характер деятельности взрослых перерастает в настоящую ролевую игру, отражающую внутренние отношения между людьми.

Дальнейшее погружение в закономерности отношений и их познание открывают следующий этап развития игры — игры с правилами. Моделируемый в игре опыт социальных отношений ведет к потребности ориентироваться на универсальные правила взаимодействия и поведения, а затем и к способности продуцировать эти правила.

В онтогенезе ребенка линия развития игровой деятельности неотделима от общей линии психического развития, равно как и общение неразрывно связано с общим развитием психики. Формирование ситуативно-делового общения приводит к качественному преобразованию предметной деятельности и переходу от отдельных манипуляций к процессуальным играм. Внеситуативно-познавательное общение расширяет рамки доступного мира через сюжетно-ролевую игру, которая в свою очередь раскрывает ребенку внутренний мир взрослого, пространство социальных отношений. Внеситуативно-личностное общение позволяет дошкольнику установить многообразные сложные отношения с окру-

жающими людьми и открыть те правила (моральные, общественные), которые регулируют социальную сферу действительности.

К концу раннего возраста ребенок, действуя в направлении своих желаний, хочет осуществлять все действия, которые он наблюдает у взрослых, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Но в реальной жизни ребенок не может лечить людей, строить дома или летать на самолете. А.Н.Леонтьев подчеркивал: «... овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности может совершаться только в игре». Моделируя деятельность взрослых в игре, дошкольник расширяет сферу своих действий до бесконечности, а мотивы деятельности и отношения между людьми являются реально осваиваемой сферой действительности. Ребенку открывается общественный смысл деятельности взрослых.

В основании ролевой игры лежит ситуация «как будто», некоторая условность, принимаемая и разделяемая всеми участниками игры. Сама способность принять условную ситуацию, переименовать предметы и действовать с ними на основе переименования характеризует определенный уровень психического развития ребенка, переход на новый возрастной этап развития, движущей силой которого является новый вид деятельности — сюжетно-ролевая игра. Базовыми источниками становления сюжетно- ролевой игры становятся развитие предметных действий, зарождение мотива «действовать как взрослый» и развитие общения со взрослым (рис. 2).

Д.Б. Эльконин выделяет следующие предпосылки к возникновению ролевой игры:

1) отделение действий от предмета и их обобщение;

2) использование ребенком неоформленных (не имеющих ясно выраженной функции) предметов в качестве заместителей других;

3) отделение своих действий от действий взрослых и возникновение личных действий самого ребенка;

4) сравнение ребенком своих действий с действиями взрослых и отождествление их;

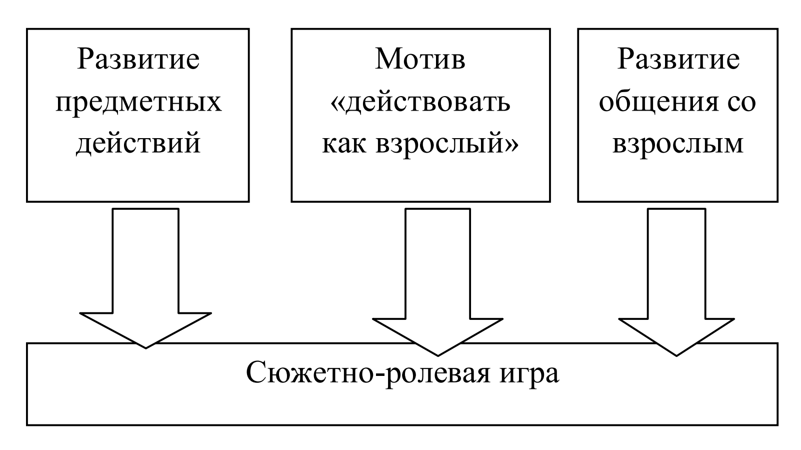


Рис. 2

5) воспроизведение ребенком в своих действиях цепочки действий взрослых, отражающих в обычной последовательности отрезки их жизни |85].

Обобщая данные многих исследований (Е. А. Аркина, Д. Б. Эльконина, А.П.Усовой, Д.В.Менджерицкой, П.А.Рудика и др.), можно выделить следующие закономерности онтогенеза игровой деятельности.

1. *Развитие предметных действий:* развитие использования детьми различных предметов в игре, которое при замене реального предмета игровым идет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отношении сходства.

2. *Развитие сюжета,* которое в целом идет от бессюжетных игр к сюжетным, от процессуальности — к сюжетности. Развитие сюжета идет от изображения внешней стороны явлений к передаче их смысла и сглаживанию с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возможностью его реализации. Развитие сюжета

осуществляется и по линии появления в старшем возрасте плана игры, хотя схематичного и неточного, но дающего перспективу и уточняющего действия каждого участника игры. Изменения сюжета происходят и в переходе от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни.

3. *Развитие игровых отношений* в связи с усилением и одновременно изменением роли организаторов игры к старшему возрасту, переходу от малолюдных группировок ко все более мною людным и от неустойчивых группировок ко все более устойчивым. Развитие игровых отношений приводит и к изменению характера конфликтов у старших детей по сравнению с младшими; переходу от игры, в которой каждый ребенок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованны, а взаимодействие организовано на основе взятых на себя ролей.

4. *Изменения характера роли,* которая сначала носит обобщенный характер, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами. Первоначально игра возникает под влиянием игрушек, а в старшем возрасте — под влиянием замысла независимо от игрушек, в соответствии с выбранной ролью. Мотивом принятия роли в младшем возрасте являются привлекательные предметные действия, в среднем — сама роль, а в старшем дошкольном возрасте — стремление правдиво и убедительно выполнить роль.

В исследованиях А.П.Усовой, изучавшей творческие ролевым игры дошкольников, показано, что зарождение сюжетов относится еще к преддошкольному возрасту, где сюжеты отрывочны, нелогичны и неустойчивы, но задают основу развития ролевой игры. В старшем возрасте развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям-образцам, где ребенок пользуется не только игровыми атрибутами, но и разнообразными внутренними сред-

43

ствами изображения: мимикой, жестами, речью, действиями и отношениями.

А.П. Усова отмечает, что развитие сюжета зависит от ряда обстоятельств: близости темы игры к опыту ребенка, согласованности ролей в игре. Препятствием в развитии сюжета игры, следовательно, может стать отсутствие опыта действий и вытекающих из него представлений о поведении взрослого или выдуманного персонажа [72].

Развитие игры в дошкольном возрасте концентрируется вокруг роли и действий ребенка в соответствии с принятой ролью. Важнейшей задачей исследования онтогенеза игры является анализ психологических предпосылок принятия ребенком роли, развития ее содержания и отношения дошкольника к выполняемой роли.

Многочисленные эксперименты показывают, что в игре может меняться содержание ролей (принятие роли не только взрослого, но и других детей, животных, мультипликационных героев или даже предметов), может меняться игровая ситуация, игра может строиться с использованием предметов-заместителей или с реальными предметами. Стержневым, неизменным компонентом игры является наличие самой роли (все остальное может варьироваться и меняться).

При переходе от младшего дошкольного возраста к старшему смысл игры меняется. Для младших детей роль воплощается в действиях, которые выполняет их персонаж. Для старших дошкольников смысл роли — в межличностных отношениях героя, роль которого выполняет ребенок. Ребенок реализует роль через разнообразные взаимодействия своего персонажа с другими участниками, через отношения людей друг к другу. Эта сторона жизни становится для старших дошкольников самой привлекательной и интересной. Отношения между людьми требуют своего Пронин, понимания, которое обретается благодаря отражению в игре общественных правил. Игровое нарушение правил — тоже форма познания, которая включает в себя знакомство с последствиями нарушений, приобретение эмоционального опыта поведения в проблемной ситуации, осознание причин необходимости в соблюдений социальных правил и норм.

Развитие сюжетно-ролевой игры проходит через несколько этапов, анализируя которые Д.Б.Эльконин выделил четыре уровня развития игры. Уровни различаются по следующим параметрам: характер игровых действий, особенности игровой роли, логика развития игры, отношение к правилам. Систематизированное описание уровней развития игры представлено в табл. 2.

Исследования показывают, что уровни развития игры соответствуют некоторым поступательным этапам психического развития игры. Однако уровни игровой деятельности нельзя одно-

Таблица 2

Уровни развития сюжетно-ролевой игры (по Д.Б. Эльконину)

Уровни игры		**Игровые действия**	**Игровая роль**	**Логика игры**	**Игровые правила**	
1-я фаза. Соотнесение предметных и реальных действий	1-й уровень	Однообразные действия с предметами, направленные на партнера	Роль присутствует номинально. Она зависит от действий, а не влияет на них. Роли не отражают отношения	Игровые операции сменяют друг друга без логического взаимодействия	Правила фактически отсутствуют, логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей	
	2-й уровень	Разнообразные действия с предметами, соответствующие реальной действительности	Роли называются детьми и связаны с выполнением ролевых	Игровые операции сменяют друг друга в соответствии с реальной последовательностью, наблюдаемой	Правило еще не выступает явно, но импульсивность снижается. Нарушение последовательности	

			действий. Намечается разделение ролевых функций	ребенком в жизни	действий не принимается фактически, но и не опротестовывается	
2-я фаза. Соотнесение социальных отношений в игре с реальными отношениями между людьми	3-й уровень	Появление специальных действий, передающих характер отношений к партнерам	Роль ясно очерчена и выделена, определяет все содержание игры, направляет поведение. Появляется специфическая ролевая речь	Логика игры определяется принятой ролью, последовательна и развернута	Правила поведения вычленяются, становятся обязательными. Нарушение логики опротестовывается, но без аргументации	
	4-й уровень	Преобладание действий, связанных с отношением к другим людям	Роль очевидна, стержнем проходит через всю игру и взаимосвязана с ролями партнеров. Речь носит выраженный ролевой характер	Разворачивается картина взаимоотношений между игровыми персонажами. Действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику	Правила рациональны. Нарушение логики действий и правил отвергается, отказ мотивируется	

46

значно привязать к возрастным этапам, так как 3 -4-летний ребенок может демонстрировать и первый, и второй, и даже третий уровень развития игры. Уровни развития игры являются показателями психической, а не возрастной зрелости, или, в терминологии Л.С.Выготского, показателями психологического, а не паспортного возраста ребенка. Приведем примеры игры дошкольников разных уровней развития, опираясь на протоколы исследований Д. Б.Эльконина [88].

Протокол № І. **Игра в семью**. К детям подходит экспериментатор, Лева (3 года 5 мес): «Вы к нам в гости пришли? А вот у меня две детки, Мы будем их кормить». Экспериментатор: «А ты кто?» Лева: «Папа». Экспериментатор: «Можно, Зоя будет мама?» Лева *(радостно):* «Можно, можно». Зоя (3 года 6 мес) охотно входит в игру. Экспериментатор: «Ой, как я голодна». Зоя: «Я тебя сейчас накормлю». Экспериментатор: «Чем?» Зоя: «Супом». Лева: «И котлетами». Зоя: «Да, и котлетами. А потом пирожное». Экспериментатор: «Я уже пирожное хочу». Лева: «Сей» час дам». Зоя: «Нет, ядам». Экспериментатор: «Ой, как есть хочу». Зоя! «На тебе пирог и пирожное». *(Подает кубики.)* Экспериментатор *(делает вид, что ест, потом просит):* «А теперь котлетку». Зоя приносит кубики, кладет Леве и его куклам. Все как будто едят. Экспериментатор: «А какой у вас суп?» Зоя: «Вкусный». *(Приносит суп, делает движение наливания.)* Лева кормит своих деток супом. Экспериментатор: «Я уже пирожных наелась». Зоя убирает.

Протокол № 5. **Игра в детский сад**. Экспериментатор предлагает Вале (3 года 8 мес) и Тамаре (4 года) играть в «детский сад». Тамара: «Я Марья Сергеевна буду». Валя: «А я буду деток кормить. *(Берет НА руки двух кукол и одну дает экспериментатору.)* Я и вам дала». Экспериментатор: «Мне еще одну детку нужно». Валя приносит мишку. Тамара: «Садитесь за стол, я кушать даю». Экспериментатор: «Ой, как ест* хочется». Тамара: «Сейчас принесу». Экспериментатор: «А что вы нам дадите?» Тамара: «Щи и макароны». Экспериментатор *(Вале. Тамара отошла в угол комнаты):* «А мой мальчик хочет сначала макароны кушать». Валя: «Сейчас я ему дам. *(Приносит цветные кольца.)* На, кушай баранку. А вот макароны. *(Дает тарелочку с кружками от пирамиды.)* Вкусненькие? Да?» Экспериментатор: «Да». Тамара приносит суп. Ставит всем тарелки — кружки — и говорит: «Кушайте». Экспериментатор: «А мой мальчик уже макароны кушает». Тамара *(сердито):* «Кто ему дал? Вот суп, потом я макароны принесу». *(Отнимает тарелку.)* Экспериментатор: «Почему ты забрала?» Тамара: «Так не кушают. *(Отошла. Принесла макароны — по два кирпичика на кружочках — тарелках.)* А теперь я мороженое сделаю». Экспериментатор: «Я уже хочу мороженого». Валя *(подвигает тарелку):* «Вот мороженое». Тамара: «Никакое это не мороженое, это макароны. Скушай, тогда дам». Экспериментатор делает вид, что ест. Тамара: «Пойду принесу. *(Отходит от стола и приносит кольца и кубики.)* Вот бараночки, а вот пирог и конфеты».

Протокол № 12. **Игра в доктора**. Катя К. (6 лет) — доктор, она занимает место за столом, приготавливает кусочки ваты, 2 карандаша в

47

стаканчике - термометры и цилиндр — шприц. Катя: «Можно заходить» Дети подходят и садятся. Галя: «У меня очень голова болит и горло». Катя: «Покажите горло. Сделайте: «Э-э-э-э». (Смотрит горло.) Скарлатина. У вас скарлатина. Сейчас вас «скорая помощь» отвезет в больницу». Катя делает вид, что говорит по телефону: «Да, заболела девочка. Да, пришлите "скорую помощь"». Экспериментатор: «А может быть, можно ее и здесь подержать, в спальне положить. Она несколько дней полежит, и все». Катя (иронически): «Несколько дней — это долго. Надо лежать в больнице. Когда скарлатина — нужно в больницу. (Показывает на угол комнаты.) Пусть там будет больница». (Ведет туда ***Г****алю,ставит ряд стульев и кладет ее. Вернувшись, садится на место.) Вова: «Доктор,а руки и не вымыл!» Катя: «Ой, забыла». Как бы моет руки.Вова: «Вы мне сегодня велели прийти, что, будете прививки делать?» Катя: «Да,да, сейчас всем буду».(Садится к столу, берет ватку, смачивает ее и велит поднять рукав.) Вова: «Вы куда будете делать?» Катя: «Сюда».(Показывает место у кисти.) Вова: «Пожалуйста», Катя вытирает руку ваткой, наставляет цилиндр и, двигая по нему, говорит: «Видите, хорошо вышло. Не больно?» Вова (улыбается, морщится): «Больно, больно». Подходит Ким. Катя: «Расстегните и поднимите рукав». (Берет ватку) Экспериментатор: «Хочешь, я настоящего спирта принесу, чтобы руку вытирать. У меня есть бутылочка». Катя (оживленно): «Да, да». Экспериментатор: «Ты пока ему привей, а я принесу, тогда протрешь». Катя качает головой, берет конус и приставляет к руке. Экспериментатор достает из портфеля бутылочку. Катя смачивает ватку и хочет вытереть Киму руку. Вова протестует: «Так не делают. Всю прививку разотрешь. Так сделается заражение. Уж пусть так». Катя (серьезно): «Я и забыла. Ну идите. Все». Подходит Митя: «У меня опять ухо болит». Катя завязывает ему ухо.*

Протокол № 18. ***Игра в доктора***. *Ваня (6 лет 6 мес) — доктор, он надевает халат и спокойно садится у столика: «Кто пришел к доктору, не шумите. Я так не смогу выслушивать». На стульчиках в ожидании сидят Ида, Валя, Вова. Вова: «Доктор, мне от дифтерита прививку нужно». Ваня: «Приготовьте руку, засучите рукавчик. (Берет кусок ваты, обмакивает в чашку с водой.) Сперва протереть, потом прививку». (Вытирает руку Вове) Вова ежится и морщится: «Ой, больно». Ваня: «Это не больно. (Берет конус, слегка приставляет к руке и нажимает.) Вот готово,все вошло. Теперь сухой ваткой вытереть, чтобы не потекло». Вова: «У меня не потекло». Ваня: «Тогда не нужно». Подходит Валя: «Доктор, у меня голова болит и горло. Я, наверное, гриппом заболела». Ваня: «Поставьте градусник». (Дает карандаш.) Валя ставит его под мышку. Подходит Митя: «Вы меня звали?» Ваня (с улыбкой): «Да, у вас прививок не хватает, чтоб на дачу ехать. Поднимите рукав». Митя: «У меня все прививки есть». Ваня (серьезно): «Не все». Митя поднял рукав. Ваня берет ватку, чтоб протереть. Экспериментатор: «Пока привей, а я тебе спирту для протирания принесу, ты и протрешь потом». Ваня: «Вам придется подождать, сейчас принесут спирт». Экспериментатор: «Ему нужно скоро уходить, вы пока привейте, а потом уже протрете». Ваня (улыбаясь): «Я уж тогда ему этим натру, а потом Васе с правдашним спиртом».(Протирает Мите руку водой и прививает. Васе, которому делает при-*

48

вивку позже, протирает уже спиртом.) После игры экспериментатор спрашивает у Вани: «Почему ты не хотел так — сперва привить, потом спиртом протереть?» Ваня (тихо, со смущенным видом): «Так не делают. Так нельзя».

Приведенные протоколы иллюстрируют четыре основных уровня развития ролевой игры и показывают, что один и тот же сюжет может отражаться по-разному в зависимости от центрального содержания игры, логики действий и характера осуществления роли.

Очевидно, что не всегда можно однозначно отнести игру ребенка к тому или иному уровню. Структурные компоненты более высокого уровня появляются в игре постепенно, меняя характер игровых действий, обогащая содержание игры и выводя ее на более высокий уровень. Критерием оценки игры является преобладающий фон игровых действий и содержание роли. Д. Б.Эльконин наметил основные переходы от одного уровня развития игры к последующему. При переходе от первого ко второму уровню движущим началом является соотнесение предметных действий с реальностью. Следующий шаг осуществляется за счет обогащения действий и включения их в логику жизни, т.е. подчинение правилу. Третий уровень качественно отличается от предыдущих преобладанием социального плана действий, вытесняющего предметный план. Переход к последней, четвертой ступени связан с соотнесением логики игровых действий с реальными социальными отношениями и их социальным смыслом.

Чрезвычайно важна динамика изменения отношения к правилу в ролевой игре. На первом уровне развития игры, как показано в табл. 2, правила еще отсутствуют, так как фактически еще нет и роли, задающей ориентиры поведения. Так, например, играя в «продавца», ребенок не может расстаться с привлекательными предметами и продолжает перебирать их или манипулировать с «кассой», не выполняя собственно действия продавца.

На втором уровне правило еще не выступает явно, но в ситуации конфликта между требованиями роли и непосредственным желанием действовать с предметом, побеждает правило. Трехлетний «пассажир» игрового паровозика явно не хочет выходить на станции. Но после того как «машинист» повторно объявляет, что эта станция — конечная, ребенок выходит и радостно заявляет: «Скоро следующий поезд прибудет!»

По-настоящему правило начинает выступать на третьем уровне развития ролевой игры. Нормы поведения в соответствии с принятой ролью вычленяются, становятся обязательными, но ребенок все еще может их нарушить под действием импульсивного желания. Например, выбрав роль «собаки» в игре по сказке «Заюшкина избушка», ребенок может увлечься и попытаться выгнать

49

лису из домика. При указании на нарушение правил, поведение возвращается в рамки принятой роли.

На четвертом уровне развития игры правило выступает явно, импульсивные желания контролируются, ребенок получает удовольствие от соблюдения правила и построения поведения в полном соответствии с выбранной ролью. Шестилетняя «мама» непослушного «малыша» терпеливо кормит его, одевает и увещевает, сохраняя терпение и положительное отношение к «малышу» в соответствии с ролью, несмотря на многочисленные «провокации» партнера по игре.

Другое направление возрастного изменения структуры ролевой игры — использование предметов-заместителей. Г.Д.Луков показал, используя экспериментальную методику двойного переименования в игре, как название предмета определяет способ его употребления [44]. Методика двойного переименования заключалась в том, что в эксперименте специально ограничивалось количество предметов и детям предлагалось повторно использовать заместители, подобранные уже не самим ребенком, а экспериментатором. Дети разного возраста использовали предметы первоначально в соответствии со своим собственным переименованием (например, игрушечная лошадка выполняла функцию ребенка), а затем с повторным переименованием экспериментатора (лошадка превращалась в повара).

В исследовании были получены следующие закономерности. Дети младшей группы (3 — 4 лет) даже в простом варианте прямого переименования действовали только с помощью экспериментатора, были пассивны, заместителей не подбирали, а лишь соглашались с предложениями взрослого. Самостоятельно функцию предмета дети изменить не могли и употребляли их в соответствии с прежними (исходными) действиями. Малыши ориентировались на фактическое употребление предметов, легко меняли под действием авторитета взрослого название предмета, но также легко его теряли, возвращаясь к исходному значению. 3 — 4- летние дети оставались безразличными к объективным свойствам предметов, так как оказались неспособными принимать новое значение предметов. Любой предмет мог получить с их массивного согласия любое название, но не мог менять свои функции. Например, кубик использовался для построек или линейных движений, но использовать его как запряженную лошадку малыши не могли, хотя и соглашались называть кубик лошадкой.

Дети средней группы (5 — 6 лет) с интересом отнеслись к предложениям экспериментатора, активно искали необходимые замены и сопротивлялись неадекватным (с их точки зрения) переименованиям. Если же переименование принималось, то дети сохраняли новое название и использовали предмет в соответствии с

50

новой присвоенной функцией. Простое переименование у детей средней группы не встречало затруднений. Двойное переименование пятилеткам давалось с трудом. Очевидным стало ограничение возможностей замены одного предмета другим в зависимости от его внешних функциональных особенностей. Например, деревянный шарик не может стать учительницей, но высокая кегля вполне принималась ребенком для этой роли. Физические свойства предметов, возможности манипулирования с ними и включения предмета в игровое действие определяют избирательное отношение к переименованию. Возможность включить предмет в систему связей с другими предметами игровой ситуации влияет на готовность ребенка принять новое игровое название, наименование определяется возможностью действовать.

Дети старшей группы (6 — 7 лет) первоначально сопротивлялись вторичному переименованию, стремясь сохранить за предметами фиксированное значение, а затем активно включались в действия и превращали их в новую игру — игру в «необычные замены». Первоначальная игра фактически разрушалась, действия с предметами сводились к показу функций, а физические свойства предметов теряли свое значение — все может быть всем. Для старших детей условность игрового назначения всех предметов выступает очень ясно и становится сама по себе объектом манипулирования и игры. Способ употребления предмета отрывается от конкретного, первоначального значения, название (слово) отделяется от предмета.

Общая схема возрастной динамики переименования в игре можно условно представить следующей схемой (рис. 3).

В период дошкольного детства связь слова с предметом и с возможными действиями представляет единую динамическую структуру, которая меняется под влиянием игровой деятельности. Ребенок учится пользоваться словом все более свободно, независимо от его непосредственного значения. Если первоначально за словом стоит образ действия с называемым предметом, то затем слово отрывается от предмета, заменяет его и становится носителем характеристик предмета, предметных действий и связей предмета. По мнению Д. Б.Эльконина, игра как раз и становится практикой оперирования словом, в которой происходят изменения отношений в системе «слово—предмет—действие».



Рис. 3

51

В исследовании И.Брезертон и М.Бигли было показано, что двухлетний ребенок испытывает трудности в замещении предмета, а между 3 и 4 годами дети с готовностью играют даже с нетрадиционными, вступающими при игровом использовании в прямое противоречие с правилами реального мира, замещающими предметами [32].

Анализируя игровое взаимодействие детей, Н.Н.Поддъяков и П.Я. Михайленко предположили, что в процессе развития игры усложняется также планирование ребенком собственных игровых действий и согласование их с партнером. «Это позволяет говорить о способе построения игры как о двойной системе средств — собственно игровом действии и его обозначении. Так же как и психологическое содержание деятельности, эти способы должны быть представлены как последовательно изменяющиеся (усложняющиеся) на протяжении дошкольного детства» [59].

Н.Я.Михайленко выделяет три постепенно усложняющиеся технологии игры:

1) развертывание и обозначение условных предметных действий в игре;
2) ролевое поведение — обозначение и реализация условной игровой позиции;
3) сюжетосложение — развертывание последовательности целостных ситуаций, их обозначение и планирование.

К старшему дошкольному возрасту ребенок обнаруживает тенденцию к воссозданию в игре все более сложных и многообразных содержаний.

Расширение содержания игры происходит благодаря умению комбинировать и согласовывать с партнером целостные сюжетные ситуации, в результате чего выстраиваются более сложные Способы игрового взаимодействия. Каждый последующий способ является более сложным по отношению к предыдущему и «вбирает» его в себя. По отношению к возрасту эти способы могут быть представлены как последовательные этапы формирования игры.

В современных исследованиях все чаще высказывается идея о том, что сюжетная игра и игра с правилами не являются последовательными восходящими ступенями развития. Игра с правилами может развиваться параллельно или даже опережать появление ролевой игры в онтогенезе.

Н.Я.Михайленко и Н.А.Короткова приводят данные работ X. Шварцмана, К. Гарви, наблюдения М.Мид и результаты собственных исследований, подтверждающих независимый характер генезиса игры с правилами в дошкольном детстве [49].

Так, в ряде традиционных обществ ролевая игра у детей вообще не развивается, а игры с правилами появляются достаточно рано и поощряются взрослыми.

52

2.5. Развитие игры с правилами

Наравне с сюжетной игрой большое влияние на развитие ребенка оказывают игры с правилами. Являясь обязательным элементом детской субкультуры, игры с правилами сохраняют свое присутствие в жизни ребенка вплоть до подросткового возраста. Игры с правилами относят к традиционным, передаваемым из поколения в поколение играм.

Н.Я. Михайленко и Н. А. Короткова |49| определяют игру с правилами через две специфические составляющие: формализованные, конвенциональные (безличные, договорные, обязательные дня всех) правила и состязательные отношения с установлением первенства (выигрыша) одной из сторон. Авторы также приводят следующую классификацию игр с правилами:

1) игры, основанные на ловкости (физической компетенции);
2) стратегические игры, требующие умственной компетенции;
3) игры, основанные на случайности, удаче (где результат не зависит от физической или умственной компетенции играющего).

Естественно, что «чистые» типы игр с правилами встречаются относительно редко, чаще — смешанные варианты с преобладанием элементов конкретного типа игры.

В онтогенезе игры с правилами появляются в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок пятого года жизни оказывается способен к опосредствованному произвольному действию (по Д. Б.Эльконину) или выработке коллективного символа (по Ж.Пиаже). Наряду с произвольностью, обеспечивающей самоконтроль и готовность соблюдать правила, необходимыми предпосылками возникновения игры с правилами является развитие мотивации успеха (стремление выиграть) и способности к согласованным действиям.

Первоначально игра с правилами разворачивается как действия, заданные образцом поведения взрослого, где правила развернуты, носят обязательный, четкий характер, не допускают разночтений и достаточно просты в понимании. В старшем дошкольном возрасте дети оказываются способными преобразовывать известные правила игры и приходить к соглашению относительно новых правил.

Важно помнить идею Л.С.Выготского о том, что в сюжетной игре правило поведения уже содержится в скрытом, неосознаваемом виде, а подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию. Вопрос состоит в том, продолжает ли игра с явными правилами генетическую линию развития скрытого правила в сюжетной игре, как это представлял Л.С.Выготский. «Правило в сюжетной игре, — как отмечают Н.Я. Михайленко и Н. А. Короткова, — всегда связано с личным пониманием ребенком смысла ра-

53

зыгрываемой ситуации, и даже в совместной сюжетной игре оно не становится безличным (если она не превращена в деятельность по сценарию): каждый из участников руководствуется своим пониманием смысла сюжета и роли; его действия всегда многозначны дня партнера» |49|. Понимание смысла в ролевой игре изменению и индивидуально. Тогда как смысл игры с правилами носит универсальный, стабильный характер, который организует всю игру, составляет ее неизменный стержень.

Вообще, анализ игры с правилами, как правило, строится через сравнение с ролевой игрой — поиск различий и общих корней. Принципиальные отличия игры с правилами и ролевой игры представлены в табл. 3.

Подобные принципиальные различия позволяют Н.Я.Михайленко и Н. А. Коротковой последовательно доказывать идею о независимом развитии игры с правилами как, специфической деятельности, не связанной напрямую с ролевой игрой. Соответственно, наиболее эффективным средством формирования становится Организация игры без сюжетного обрамления, которое может закрывать от ребенка само правило.

Критерий сравнения	**Игра с правилами**	**Ролевая игра**
Действия участников	Реальны и однозначны	Условны, замещающие
Смысл игры	Индивидуален, изменчив	Универсален, стабилен
Процесс деятельности	Произволен, носит по-ступательный характер	Конкретен, конечен, носит циклический характер
Тип отношений	Совместный	Соревновательный
Условие игры	Принятие играющими условной ситуации	Принятие играющими правил
Результат игры	Процесс	Выигрыш

Экспериментально доказано, что уже к концу третьего года жизни дети способны в совместной деятельности со взрослым, при направленной организации предметной среды, не только овладеть действиями по правилам, но и применять их затем в самостоятельной, совместной с другими детьми деятельности. Важность образцов для развития игровой деятельности ребенка подчеркивал А. В. Запорожец: «Недостаточно изученной является проблема взаимоотношения между освоением игровых форм, игровых образцов, игровых традиций и творчеством ребенка, самостоятельностью, переходом от одного к другому» |60|.

Таблица 3

Сравнительный анализ игры с правилами и ролевой игры



Совместность, формирующаяся в рамках игр с правилами, в начале дошкольного возраста характеризуется добровольностью, слаженностью, отсутствием конфликтов по поводу нарушения правил. Однако правило еще не выступает перед ребенком как обязательный, обобщенный контроль. Осознание правила, подчинение правилу — линия, развивающаяся на протяжении всего дошкольного возраста. Если соблюдение правила в начале дошкольного возраста связано с эмоциональным удовольствием от повторяющихся совместных действий, то в старшем возрасте — со стремлением обеспечить согласие и равенство прав каждого участника на выигрыш. Противоречия, возникающие в связи с нарушением правил, могут приводить к конфликтам, а ситуация рассогласования становится личностно значимой. Выделение и осознание условных правил, способность эксплицировать их, возникает, согласно исследованиям генезиса игры с правилами, к концу дошкольного —началу школьного возраста. Перед детьми выступает обязательный и универсальный характер правила, что позволяет осуществлять справедливое регулирование отношений между участниками.

Цикличная, сложная структура развернутой игры с правилами требует от ребенка развития произвольности и способности контролировать действия другого, понимания переходов от одного игрового цикла к другому, с

установлением изначально равных позиций играющих. Опыт взаимной нормативной регуляции поведения в играх с правилами является одним из стержневых достижений дошкольного возраста. Отношение к правилу как норме, понятие справедливости как основы регулирования отношений создает фундамент морального развития личности. Игра с правилами способствует развитию такого типа регуляции, где «каждый выступает как субъект и как объект единых для всех членов данной общности нормативных требований» [91].

Изучая игры с правилами, Ж.Пиаже сосредоточился на двух принципиальных вопросах: как дети применяют правила на практике и каким образом приходит осознание правила, принятие обязательного характера правила? Исследование области применения правил игры позволили Ж.Пиаже [57] ответить на первый вопрос и выделить четыре последовательные стадии развития правила в игре:

1. *Индивидуальная стадия,* главное содержание которой — моторные действия. Правило представлено ритуализованными схемами, а коллективность отсутствует (от 2 до 4 лет).

2. *Эгоцентрическая стадия,* при которой дети, играя вместе, на самом деле играют каждый по себе, не заботясь об унификации правил и оставаясь равнодушными к выигрышу (от 4 до 7 лет).

3. *Кооперация, или стадия рождающегося сотрудничества,* в основе которой лежит взаимный контроль и согласование пра-

вил, хотя общие правила еще весьма расплывчаты. Эта стадия появляется с возникновением желания выиграть (от 7 до 11 лет).

4. ***Коллектив, или стадия кодификации правил,*** при которой действия играющих тщательно регламентированы, кодекс правил носит коллективный характер и обязателен для всех (от 11 до 15 лет).

Конечно, представленные стадии составляют нелинейную последовательность, где переход на новый уровень осуществляется постепенно, с некоторыми колебаниями и может меняться в возрастном диапазоне.

Отвечая на второй вопрос своего исследования, Ж. Пиаже обобщил и схематизировал процесс осознания ребенком игровых правил и также представил его в виде последовательных стадий развития.

1. ***Подражание.*** На первой стадии правило еще не является принудительным — либо потому, что оно чисто моторное, либо потому, что оно выполняется в некотором роде бессознательно, как результат отдельного интересного примера, а не как следствие неизбежной реальности (начало эгоцентрической стадии).

2. ***Абсолют.*** На второй стадии, которая приходится на кульминацию эгоцентризма и первую половину стадии кооперации в отношении применения правил, правило расценивается как священное и неприкосновенное, сущность его вечна, и происхождение связывается со взрослыми; любое предлагаемое изменение воспринимается ребенком как нарушение.

3. ***Закон.*** На третьей стадии правило принимается как закон, обязанный своим происхождением взаимному согласию. Автономный закон, который возможен только на основе общего уважения, который позволено изменять сколько угодно при условии общего признания.

Динамика процесса осознания ребенком правила проходит длительный путь от надындивидуального отношения к правилу как к абсолютной, священной норме, через интериоризацию и присвоение отдельных правил к коллективному правилу, основывающемуся на добровольном, свободном следовании и осознании относительности и автономности правила.

Изучая генезис возникновения игры с правилами, Ж.Пиаже показывает, что в основе игры лежит потребность чувствовать себя членом сообщества сверстников и более старших детей. Изначально ребенку достаточно того удовольствия (прежде всего моторного), которое он получает от соблюдения элементарных правил для себя — попасть в цель, проявить ловкость или смекалку. Другие участники игры почти не оказывают влияние на поведение ребенка. Нет соревнования, следовательно, нет ориентации на других. Игра в младшем возрасте сводится к внешне-

му копированию действий старших, но не содержит внутреннего компонента — согласования действий.

Социальное удовольствие появляется позже, когда у детей развивается потребность во взаимной договоренности в области игры. При этом «эмоциональным двигателем игры , — как подчеркивает Ж.Пиаже, — является не простое соревнование. Стремясь одержать верх, ребенок старается бороться со своими партнерами, соблюдая общие правила» |57|. Социальное удовольствие, согласно Ж. Пиаже (в отличие от ряда других ученых), рождается из следования правилам, овладения правилом, а не от конкуренции и выигрыша. Речь идет не только о том, чтобы соревноваться с другими детьми, но чтобы упорядочить игру посредством систематизированного свода обязательных норм игрового поведения. Игра становится социальной по своему характеру, ориентированной на договоренность и сотрудничество. Игра с правилами открывает для ребенка возможность взаимного оценивания через знание и соблюдение правил с достижениями, признаваемыми всеми участниками (так как выигрыш — «по закону»).

Высший уровень развития игры с правилами, согласно Ж. Пиаже, это коллективные отношения между играющими, где возможные рассогласования заранее прогнозируются и преодолеваются путем организованного введения новых необходимых правил. На последней стадии развития отношения к правилу доминирующим становится интерес к правилу как таковому, ребенок развлекается, исследуя правило, меняя и усложняя его. Ж.Пиаже описывает поведение десяти-одиннадцатилетних мальчиков, иллюстрирующее этот уровень развития игры с правилами. Дети, прежде чем начать игру в снежки (казалось бы, не предусматривающую никаких правил), потратили свыше четверти часа, выбирая командира (президента), голосуя за разные правила и штрафные санкции в случае нарушения правил.

Важно отметить, что начиная с раннего детства все окружение оказывает на ребенка влияние, внушая ему понятие закономерности, наличия причинно-следственных отношений между событиями и регламентированности

событий. Однако ребенок интериоризирует далеко не все правила. Чувство ответственности, добровольной готовности следовать правилу появляется лишь тогда, когда ребенок, по мысли Бовэ, принимает предписание, исходящее от лиц, по отношению к которым он испытывает уважение. Пиаже подтверждает своими исследованиями эту идею, расширяя условие присвоения правила как обоюдное уважение равных между собой индивидов. «Коллективное правило, следовательно, предстанет перед нами как продукт не только влияния одного индивидуума на другого, но и взаимного одобрения двух индивидуумов» |57|.

До тех пор пока ребенок рассматривает правило как внешнее, принуждающее (в игре или в морали), он фактически не учитыва-

57

ет это правило. Действующим оно становится в отношениях сотрудничества и кооперации, характерных для равных партнеров, т.е. для сверстников, в отличие от отношений принуждения, типичных для взаимодействия со взрослым. Кооперация между равными изменяет практическую позицию ребенка и его отношение к правилу — от безусловного уважения к добровольному соблюдению. Автономность сознания позволяет ребенку открыть истинный смысл правил как необходимого условия договоренности. Правила, которые придумывают дети в играх, становятся первыми собственными социальными правилами детского сообщества.

Вопросы для самоконтроля и задание

1. Какие источники возникновения игры в детстве выделяют в психологии?
2. Как влияет на развитие игры общение со сверстниками?
3. Какова роль взрослого в возникновении различных форм игры?
4. В чем заключаются основные особенности развития предметной игры?
5. Какова роль предметной игры в развитии личности ребенка?
6. Каковы предпосылки развития сюжетно-ролевой игры дошкольников?
7. Как разворачивается процесс принятия ребенком на себя игровой рож'.'
8. Каким образом взаимосвязаны уровни развития общения ребенка го взрослым (выделенные М.И.Лисиной) и развитие игровой деятельности?
9. Какие критерии оценки уровня развития игры ребенка были предложены Д. Б.Элькониным?
10. Какова динамика изменения отношения к правилу в подходе Д. Б.Эльконина?
11. Как развивается отношение к переименованию предметов и замещению предметов в игре?
12. Как развивается в онтогенезе игра с правилами?
13. В чем состоит отличие точки зрения Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой на игру с правилами от позиции Д. Б. Эльконина?
14. Охарактеризуйте общий процесс развития игры в онтогенезе.

58

ГЛАВА 3
СТРУКТУРА РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Анализ детской игры бросил неожиданный
свет на самые существенные стороны детства
и действительно ввел нас во внутренний мир
ребенка, в своеобразие детства.
В.В. Зеньковский

Если понаблюдать за оживленно играющими на площадке детьми, то невольно соглашаешься с теми исследователями, которые выделяют удовольствие как причину зарождения игры. Дети играют ради самого процесса, получая при этом огромное удовольствие и не преследуя никакой цели. Дети не думают о том, какие развивающие функции несет игра, — они просто играют, радуются игре и обществу друг друга. Вместе с тем многие исследователи игры отмечают ее серьезный, полный смысла характер. Известный американский психотерапевт В.Оклендер отмечает, что «в восприятии ребенка игра очень далека от того легкомысленного, увеселительного времяпрепровождения, каким ее обычно считают взрослые» [56]. Объективно природа игры носит процессуальный характер и не содержит утилитарной цели.

Структура ролевой игры определяется ее символико-моделируюшим характером, где преобладает мотивационно-потребностная сторона деятельности, а операционально-техническая — минимальна. Игровое моделирование, как указывает Д. Б.Эльконин, представляет собой воссоздание объекта в другом, не натуральном, материале, что позволяет сделать объект предметом специальной ориентировки |85]. Ориентировка направлена на исследование взрослого как носителя определенных общественных функций, включенного в профессиональную деятельность и разнообразные отношения с другими людьми. Ребенок постигает взрослого человека, моделирует его предметную деятельность и межличностное общение.

Исследуя окружающий мир, последовательно расширяя пространство взаимодействия с различными объектами, ребенок открывает дня себя взрослого как интереснейший внешний объект. Но, в отличие от предметного мира, взрослый недоступен практике непосредственных действий: взрослым нельзя манипулировать (постучать или посмотреть внутреннее устройство), хотя, надо

59

отдать должное, ребенок пробует применить к взрослым самые разныс схемы действий. Взрослый открывается познанию только и специфической деятельности, которая позволяет воспроизвести систему общественных отношений

между людьми, — это игровая деятельность. А. В. Запорожец писал: «Игра позволяет воссоздать и активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т.д. Тем самым складываются необходимые условия для осознании ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей» [60].

Концепция игры выдающегося психолога Д. Б.Эльконина (1404— 1984) занимает центральное место в современной отечественной детской психологии и служит ориентиром для большинства исследований сюжетно-ролевой игры. Д.Б.Эльконин понимает игру прежде всего как «деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности» [88].

Структура игровой деятельности включает в себя следующие компоненты: игровые действия, сюжет и содержание игры, воображаемую ситуацию, правила и роль, которую принимает на себя ребенок. Роль является, по мнению Д. Б.Эльконина, центральным компонентом игры и одновременно ее структурной единицей, объединяющей в себе нормы, правила, способы поведения людей в различных ситуациях и игровые отношения.

Ролевая игра в своей развитой, развернутой форме строится на моделировании отношений между людьми. Эти отношения ребенок познает и осваивает через принятие роли взрослого, что подтверждает положение Д. Б.Эльконина о роли как единице игровой деятельности.

Мнимая ситуация, где ребенок принимает на себя роли других июней или персонажей и реализует типичные для них действия, создается по правилам, диктуемым самой ролью. В.Штерн, рассуждая об игре, подчеркивает, что роль «предъявляет сильнейшее требование к сознанию иллюзии» [82]. Отношение ребенка к окружающему миру и действия в различных ситуациях преобразуются под влиянием роли. Это влияние распространяется на игровую ситуацию и действия в игре, одновременно выходя за пределы игровой деятельности. Роль оказывает влияние на мироощущение и поведение вне игры. Беря на себя роль, ребенок добровольно принимает требования, необходимость подчиняться правилам, которые диктует роль: врач должен помогать людям, лечить их, заботиться об их здоровье, пожарнику правила диктуют необходимость героического поведения, готовность спасать, жерт-

60

вовать собой, быть решительным и смелым, и смелость должна быть самой настоящей, хотя опасности — только мнимые.

Дошкольник встает на позицию разных людей и в пределах одного сюжета видит ситуацию многогранно — со стороны всевозможных ролей. К старшему дошкольному возрасту количество выполняемых ребенком ролей возрастает до 8—10, из которых несколько становятся любимыми.

Условно структуру сюжетно-ролевой игры можно представить следующей схемой (рис. 4).

Ролевое поведение ребенка регулируется правилами, заложенными в самой роли, логически вытекающими из роли и определяющими характер действий. Соблюдение правил осуществляется в ходе саморегуляции, построения поведения в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми ролью к образцу (чтобы изображать маму, надо уметь заботиться о ребенке). Правила

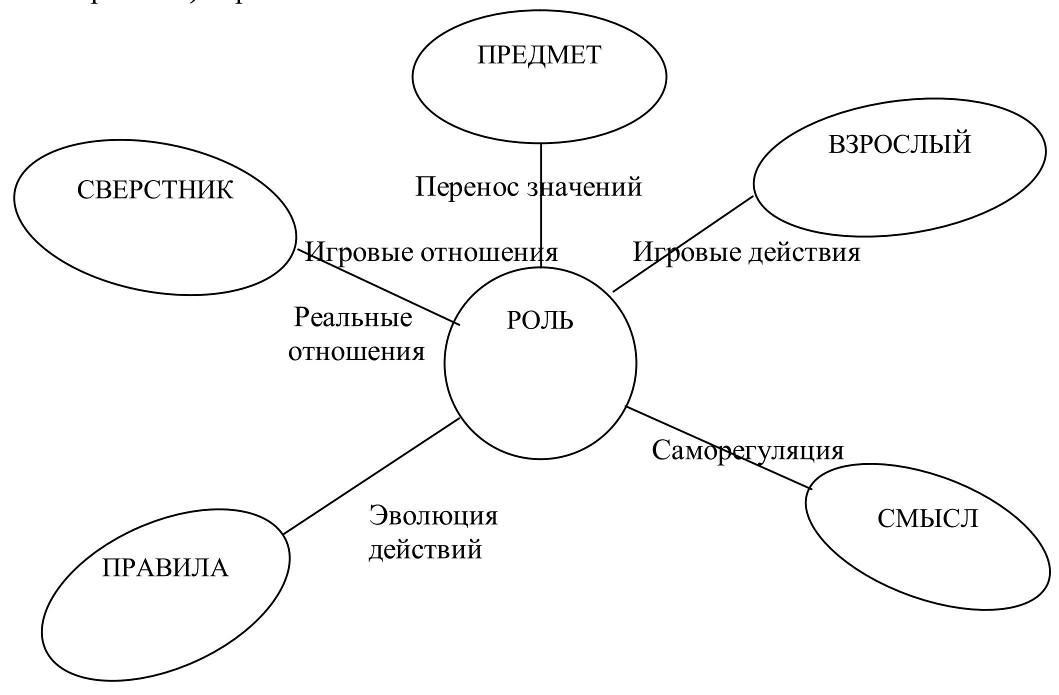


Рис. 4

отражают общественно одобряемый образец поведения. По мере взросления ребенок варьирует свое поведение в рамках роли и сами правила становятся объектом познания и исследования.

Проигрывание роли происходит с помощью определенных игровых действий, внутренне направленных на взрослого. Игровые действия носят изобразительный характер и относительно свободны от операционально-технической стороны деятельности. Играя роль парикмахера, девочка расчесывает кукле волосы не для того, чтобы добиться оригинальной прически, а чтобы почувствовать себя взрослой, примерить на себя новые отношения с людьми, заданные сюжетом «парикмахер — клиент».

Игровые действия с развитием ролевой игры все больше обобщаются и приобретают условный характер, действие может быть представлено простым наименованием: «Суп сварился», «Как будто уже приехали с работы», «Все, уже полечила». А. В. Запорожец писал: «Особое значение имеют психические изменения, происходящие в игре... которые заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые совершались реально с материальными объектами» [27].

В игре роль ориентирует ребенка не только на познание взрослого, но и на сверстника, с которым складываются два типа отношений: ***игровые*** и ***реальные.*** Игровые отношения реализуются в рамках самой роли и связаны с действиями изображаемых персонажей. Игровые отношения моделируются детьми как форма освоения новых сторон социальной действительности, а реальные отношения регулируют ход игры, распределение ролей, разрешение конфликтов.

Наташа (5 лет 3 мес): Я новую куклу принесла — давай играть! Я буду мама.
Настя (5 лет 11 мес): А я кем буду? Я тоже хочу куклу!
Наташа: Ты будешь старшей дочкой, и я тебе дам малышку понянчить. Только сначала давай построим дом.
Настя : Ты пока строй, а я пойду с сестренкой погулять.

Привлекательность совместной игры со сверстниками обусловливает готовность ребенка играть даже непривлекательные роли и согласовывать собственные желания с требованиями других участников. Игровая группа складывается в зависимости от личных симпатий, игровых и коммуникативных навыков детей, а также наличия у конкретного ребенка привлекательных игрушек. С воз-


62

растом игровые объединения становятся все более устойчивыми и многочисленными.

Играя, ребенок использует различные предметы — атрибуты игры, игрушки и предметы-заместители. Игровые атрибуты, такие как солдатская фуражка, медицинский чемоданчик, поварской фартук, помогают ребенку взять на себя роль, «почувствовать» образ. Атрибуты являются внешними, материальными носителями роли, которые особенно важны для развития игры в младшем возрасте. Формирующиеся представления о функциях взрослых, позволяют старшим детям принимать на себя роль уже без опоры на атрибуты. Игрушки также способствуют организации игровых действий, кроме того, образная игрушка может быть объектом игровых действий. Особого внимания заслуживают предметы-заместители.

Широкий спектр сюжетов игр и желание моделировать самые разные ситуации приводит к обстоятельствам, когда среди доступных ребенку предметов нет того, который необходим для развертывания сюжета. Есть желание играть в пиратов, но нет корабля, хочется стать поваром, но кто же доверит продукты? Проблема разрешается игровым замещением: ребенок (первоначально с подсказки взрослого) использует для замены одного предмета — другой. Вместо корабля — стулья, а лопатки превращаются в весла, кубики разного цвета прекрасно подойдут для приготовления овощного супа в ведерке, замещающем кастрюлю. Замещение возникает, когда ребенок называет предмет-заместитель в соответствии с его новой функцией, т.е. присваивает ему новое значение.

Однако воображение ребенка не всевластно над предметами и замещение имеет определенные границы. Приведем пример.

Коля (5 лет 3 мес) и Саша (5 лет 8 мес) играют в машинки.
Коля: У меня бензин кончился — поеду на заправку.
Саша: Я тоже (выразительно рычит, изображая звук мотора).
Коля : Вот заправка — показывает на кубики.
Саша: Нет, надо шлангом заправляться, давай лучше прыгалки возьмем.

Главное условие нового использования предмета — его функциональные возможности. Если предметом можно действовать так, как это необходимо по сюжету — ему присваивается новое значение. Формочки могут быть посудой (в них можно что-то класть), кораблями (их можно запускать в плавание), но не подходят для использования в качестве одежды или кровати. Самые лучшие заместители — предметно не оформленный материал (палочки, тряпочки, камушки, веревочки и др.). Отсутствие фиксированных функций позволяет использовать эти материалы в самом широком диапазоне значений. Использование предметов-замес-


63

тителей способствует формированию знаково-символической функции сознания.

Помимо этого, в игре рождаются новые смыслы действий, действие в игре эволюционирует, меняется, превращается из предметно ориентированного в действие, направленное на другого человека. Открытие человека, «скрытого» внешней стороной действия, — гуманистическое значение игры, выделенное Д. Б.Элькониным.

Г. П. Щедровицкий в методологических замечаниях к структуре ролевой игры анализирует ее как: 1) особое отношение ребенка к окружающему его миру; 2) особую деятельность ребенка, которая и (меняется и развертывается как его субъективная деятельность; 1) социально заданный, навязанный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношения к миру); 4) особое содержание усвоения (или усвоенное содержание); 5) деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развитие психики ребенка; 6) социально-педагогическая форма организации всей детской жизни, «детского общества» [83].

Основной теоретической проблемой становится задача объединения разрозненных характеристик в единую структурную модель. Подчеркивая естественно-исторический характер возникновения игры, Г. П. Щедровицкий предлагает свое понимание содержания игры: «Игра — это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом плане она есть особое ***педагогическое творение,*** хотя творцом ее были не отдельные люди, а общество в целом» [83]. Игра является этапом в непрерывной цепочке трансляции и усвоения различных видов деятельности, где основным механизмом трансляции от поколения к поколению является обучение. Игра в этом смысле становится одной из форм обучения, т.е. педагогической моделью усвоения видов деятельности. Игра как особый вид деятельности складывается под влиянием внешних условий, частично специально создаваемых воспитателями, частично складывающихся стихийно благодаря случайным внешним обстоятельствам, частично создаваемых самой деятельностью ребенка. Специфика игры состоит в том, что она является одновременно и особым содержанием усвоения определенных образцов, способов и средств деятельности, задаваемых взрослыми, и широким контекстом самых разнообразных содержаний процессов деятельности.

3.1. Сюжет и содержание ролевой игры

Тема игры задается ее ***сюжетом,*** т.е. сферой действительности, которая моделируется в игре.

64

Играют Настя (6 лет 8 мес) и Кристина (4 года 1 мес):
- Давай играть в Лаву!
- ? (Недоуменно смотрит на подругу.)
- Ну, как будто извержение вулкана, вокруг — лава, а мы — спасаемся. Будем перебираться с камня на камень и спасать всех.
- Давай!
- Я буду спасателем и тебя спасу.
- Нет, я сама спасусь, давай прыгать.
- Хорошо, мы будем спасать детей. Бери кого-нибудь. (Настя берет куклу и разбрасывает разные предметы по комнате.) Это будут камни и кочки.
- А мне кого взять?
- На (протягивает пушистую собачку), она будет скулить. Давай руку, а то лава уже все залила.

Игры, в которых дети принимают на себя роль, называют ***сюжетными,*** что подчеркивает наличие некоторых событий, которые постепенно разворачиваются в действиях и приводят к закономерному разрешению ситуации. Сюжет детских игр, как правило, очень прихотлив и не всегда последователен. Дошкольники не представляют себе в деталях, как будут разворачиваться события, и одна игра никогда не повторяет полностью другую. Сюжет строится ребенком, исходя из имеющихся у него знаний, и отражает создаваемую в игре воображаемую ситуацию. Лучше всего дети знакомы с семейными ролями и действиями, связанными с бытовыми ситуациями, — поэтому игры в семью являются неизменно популярными среди старших и младших дошкольников. Часто темой сюжетов становятся понравившийся фильм или мультфильм, где эмоционально и одновременно понятно обозначены действия героев. Такие действия можно проигрывать, дополняя собственными идеями. В играх могут причудливо переплетаться реальные и сказочные сюжеты, но возрастная логика развития сюжетов подчиняется следующей закономерности: бытовые сюжеты дополняются профессиональными, а затем социальными.

Конечно, сюжеты игр детей не сводятся только к профессиональным или социальным ролям окружающих их взрослых. Дошкольники не только «репетируют» свои будущие социальные роли мамы, папы, учителя и пожарника, но разыгрывают вымышленные ситуации, превращаясь в нереальных персонажей. Старшие дошкольники легко перевоплощаются в пиратов и суперменов, животных, предметы или даже пищу, паря над крышами домов на «супер-турбо-мега-летательных аппаратах» или рыча на всю саванну, как целый прайд львов. С одинаковой живостью они путешествуют в прошлом и будущем, воплощая приключения, которых никогда не было. Одной из самых замечательных иллюстраций сюжетно-ролевой игры является художественное описание М.Твена.

65

В эту минуту с зеленой опушки донесся слабый звук игрушечной жестяной трубы. Том быстро сбросил с себя куртку и штаны, опоясался одной из подтяжек, разрыл кучу хвороста за гнилым деревом, вытащил оттуда самодельные лук, стрелу, деревянный меч, а также жестяную трубу, мигом вооружился и в одной развевающейся рубашке помчался Навстречу врагу. Под большим вязом он протрубил ответный сигнал, потом стал пробираться на цыпочках, настороженно оглядываясь по сторонам, и негромко скомандовал воображаемому отряду:

- Стой, молодцы! Останься в засаде, пока не затрублю!

Появился Джо Гарпер в такой же легкой одежде и тоже вооруженный с головы до пят. Том окликнул его:

- Стой! Кто смеет ходить по Шервудскому лесу без моего разрешения?

- Гай Гисборн не нуждается ни в чьем разрешении! Кто ты, который... который...

- ...смеет обращаться ко мне с такой дерзкой речью?..

- Кто я? Я — Робин Гуд, в чем очень скоро убедится твой презренный труп.

- Так это ты, знаменитый разбойник! Воистину я буду рад помериться с тобою мечом за обладание дорогами этого веселого леса. Защищайся!

Они выхватили деревянные мечи, бросили остальное оружие на землю стали в боевую позицию, нога к ноге, и начали серьезный поединок но всем правилам искусства: два удара вверх и два вниз.

Наконец Том сказал:

- Ну, драться так драться! Поддай жару!

Они так усердно «поддали жару», что оба запыхались и вспотели.

- Падай же! Падай! — крикнул Том. — Почему ты не падаешь?

- Не стану я падать! Сам падай — тебе ведь хуже моего приходится.

- Ну так что ж? Это ничего не значит. Мне падать не полагается. И книге ведь не так — там сказано: «И он одним ловким ударом в спину поразил насмерть злосчастного Гая Гисборна». Ты должен повернуться и подставить мне спину, чтобы я мог ударить тебя.

Против такого авторитета возражать не приходилось: Джо повернулся, принял удар и упал.

- А теперь... — сказал Джо, поднимаясь на ноги, — теперь дай мне убить тебя — это будет по совести.

- Да ведь так нельзя, этого в книге нет!

- Ну, это нечестно! Это, по-моему, подлость!

- Ну ладно, Джо, — ведь ты можешь быть монахом Таком или сыном мельника Мачем и пристукнуть меня дубинкой по голове. Или, хочешь, я буду шериф нотингемский, а ты Робин Гуд на одну минутку, и ты убьешь меня.

Это удовлетворило Джо Гарпера, и игра продолжалась. Затем Том омять сделался Робин Гудом и, по вине вероломной монахини, плохо ухаживавшей за его запущенной раной, смертельно ослабел от потери крови, после чего Джо, изображавший собой целую толпу рыдающих разбойников, с грустью оттащил его прочь, вложил лук в его ослабевшие руки, и Том сказал: «Где упадет эта стрела, там и похороните бед-

66

ного Робин Гуда, поддеревом в зеленой дубраве». Затем он пусти, стрелу, откинулся назад и упал бы мертвым, но кругом оказалась крапива, и он вскочил с неподобающей покойнику прытью.

Мальчики оделись, спрятали доспехи и пошли прочь, сокрушаясь что тетерь нет разбойников, и спрашивая себя, чем могла бы современная цивилизация восполнить такой пробел. Оба утверждали, что предпочли бы лучше сделаться на один год разбойниками Шервудскогс леса, чем президентами Соединенных Штатов на всю жизнь.

Если младшим детям сюжет подсказывает взрослый или попавшаяся на глаза игрушка, то старшие дети самостоятельно выбирают тему игры и планируют основные действия до ее начала. Развивающееся воображение позволяет детям все больше отрываться от конкретных предметов и сам сюжет начинает диктовать выбор игрушек. Можно выделить следующие направления возрастных изменений в игровых сюжетах дошкольников:

- от бытовых сюжетов к социальным;
- неустойчивых — к длительным и развернутым;
- однообразных и одиночных — к сложно переплетающимся и множественным;
- спонтанных — к планируемым.

Импульс игровой активности придают события окружающего мира. Однако различные сферы действительности обладают неодинаковым стимулирующим воздействием. Так, эмоциональные впечатления и предметная сторона жизни инициируют игровые действия лишь в малой степени. Представления о материальной организации той или иной стороны жизни не становятся импульсом к возникновению ролевой игры, а аффективные впечатления чаше проявляются в продуктивных видах деятельности (лепке, рисовании, конструировании).

Биографии известного детского писателя С. Я. Маршака приписывают следующую историю. Однажды, наблюдая за игрой детей,

С.Я.Маршак спросил их: «Во что вы играете?» - «Мы играем в войну», — ответили ребятишки. Маршак возмутился: «Разве можно играть только в войну! Ведь вы же знаете, насколько плоха война; вам нужно играть в мир». — «Хорошая идея», — подхватили дети. Затем наступило молчание, тихое обсуждение и снова пауза. Один из мальчишек подошел и спросил: «Дедушка, а как играть в мир?..»

Исследования Р.И.Жуковской, Т.А.Марковой и Н.В.Королевой показали, что стимулом к возникновению ролевой игры является знакомство детей с отношениями между людьми в рамках какой-либо деятельности, характером взаимодействия, конкретными примерами действий взрослого, направленных на другого человека в контексте его профессиональной или социальной роли |85].

Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства изучалось в работах Ф. И.Фрадкиной, которая показала переход от повторяющихся по многу раз элементарных действий с одним предметом к последовательности не связанных между собой действий и далее, к цепочке связанную по содержанию действий]75]. Первоначально предмет определяет сюжет, поэтому посуда наталкивает детей на игру «в еду», но не в «мытье посуды» или «приготовление обеда», а ванночка — на изображение процесса купания куклы и только (нет ни подготовительного этапа, ни дальнейшего развития сюжета). Усложнение сюжета возникает благодаря включению в игру нескольких предметов, каждый из которых вызывает новое действие. Действия не всегда разворачиваются в логической последовательности и могут повторяться вновь и вновь.

В дошкольном возрасте развитие сюжета подчиняется жизненной логике, стереотипные действия, определяемые предметом через его многообразное использование, приводят ребенка к осознанию логики действий, в центре которых находится человек. Традиционные приемы руководства игрой малышей (сотрудничество, введение в игру новых предметов, наводящие на новое действие вопросы) приводят к развитию сюжетной линии.

Особенностью игровых сюжетов является смешение, причудливое переплетение тем, которые ассоциативно нанизываются как бисер на общее содержание игры. Так, играя в «дочки-матери», девочка укладывает свою куклу-дочку спать, потом будит и ведет в детский сад, где принимает на себя роль воспитательницы, потом, увлекаясь, становится музыкальным руководителем и распевает с куклой-воопитанницей песенки. Переплетение сюжетов может быть вызваню и стремлением объединить индивидуальные игровые потребности каждого из детей в общую сюжетную линию. Так, девочка, которой очень хочется поиграть в семью, согласна мириться с тем, что папа — он же полицейский (мальчик, который развивает (свою сюжетную линию) — присутствует в семье номинально и лиыць иногда пробегает мимо «дома» в погоне за очередным престугаником.

Изучая детские игры, Н.Я. Михайленко и Н. А. Короткова показали, что сюжеты могут быть разнообразны не только по тематическому содержанию, но и по своей структуре. К структурным элементам сюжета относятся: действие, роль и предметная ситуация 150].

В зависимости от количества элементов и типа связи между ними Н.Н.Поддъяков |59] выделил следующие структуры сюжетов.

1. Предпосылочный, «усеченный» сюжет, включающий одну роль, одно действие и одну предметную ситуацию. Усложнение сюжета — несколько действий, но в одной предметной ситуации.

2. Сюжеты с несколькими персонажами, но с одинаковыми видами действий и в одной предметной ситуации. Усложнение — увеличение количества персонажей.

3. Сюжеты с двумя взаимодополнительными персонажами (мама — дочка), взаимодействующими в одной предметной ситуации. Усложнение сюжета — увеличение предметных ситуаций или ролей.

4. Сюжеты, где наряду с функциональным взаимодействием персонажей заданы отношения между ними (например, подчинение одних персонажей другим согласно требованиям общества).

Таким образом, сюжет игры может быть охарактеризован как с точки зрения ее тематического содержания, так и с позиции структуры сюжета.

Помимо сюжета игры, Д. Б. Эльконин ввел различение ее содержания. Под содержанием игры подразумевается главный момент, воспроизведенный детьми в игре, — момент отношений между взрослыми. За внешней оболочкой сюжета открывается сон держание игры, на основании анализа которого только и можно оценить уровень развития игровой деятельности ребенка. Так, если сюжетом будет игра в семью, то содержанием могут быть как детско-родительские отношения, так и супружеские отношения или даже профессиональные отношения каждого из участников игры. Воспроизведение социальных отношений в игре составляет ев основное содержание.

3.2. Мотивы игровой деятельности

Одним из центральных компонентов деятельности является мотивация. Проблема мотивов игровой деятельности сосредоточена вокруг двух аспектов: каковы побудительные силы игры и в чем влияние различных мотивов на содержание и характер игровой деятельности. Подход к оценке мотивационной составляющей деятельности определяет основные противоречия между «глубинными» (бессознательное как объект изучения) и «вершинными» (сознание как объект изучения) теориями. «Глубинные» теории З.Фрейда, К. Юнга, А.Адлера подчеркивают побудительное значение удовольствия, первичных внутренних влечений, наслаждения. Мотивы игровой деятельности сосредоточены вокруг переживаний ребенка, они субъективны и базируются на врожденных влечениях. Теория деятельности А.Н.Леонтьева, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теория онтогенеза игровой деятельности Д. Б. Эльконина выделяют объективные, внешние побудители игровой деятельности. Основополагающим мотивом игры в отечественной парадигме развития является стремление «действовать как взрослый».

Роль воображаемой ситуации как побудительной силы в игре подчеркивал Д. Б. Эльконин. Новый смысл предметным действиям с игрушками придают роль и воображаемая ситуация, которые смешают содержание и смысл игры от манипуляций к отражению жизни взрослых. Сюжетно-ролевая игра может быть сходной с предметной по внешней форме (выполняются примерно те же манипуляции с игровыми предметами), но принципиально отличается по смыслу выполняемых действий. Роль, которую берет на себя ребенок, коренным образом меняет его действия, отношение к предметам и отношение к себе. Смысловым центром предметной игры является игрушка, а сюжетной игры — роль. Роль — это взрослый человек, деятельность которого воссоздает ребенок, отношения между людьми становятся объектом игры ребенка, а основным мотивом — стремление действовать как взрослый.

В отечественной психологии мотив понимается как активность субъекта, направленная на удовлетворение потребности и выполняющая функции побуждения, направления деятельности и смыслообразования. Развитие мотивов происходит через расширение и изменение преобразующих видов деятельности. В игровом действии с использованием предметов-заместителей операция соответствует предмету-заместителю, а выполняемое действие — желаемому предмету. В результате игровой деятельности возникает воображаемая ситуация, т.е. несовпадение операций и действий. Ребенку известны свойства предмета, способы его возможного употребления, но предметы-заместители приобретают новый игровой смысл. Это соотношение смысла и значения возникает в процессе самой игры.
Л. И. Божович определила мотив как все, что побуждает активность человека. Это не обязательно должен быть предмет [12]. В роли мотива может выступать оценка, похвала, так называемое идеальное поле взаимодействия. Побуждение к действию всегда исходит из потребности, а объект, который служит удовлетворению потребности, определяет только характер и направление деятельности. В объекте могут воплощаться самые разные деятельности, так же как в разных деятельностях может воплощаться одна потребность. Внешние объекты только тогда стимулируют активность человека, когда отвечают имеющейся у него потребности или актуальны потребности, которой они удовлетворяли в прошлом опыте человека.
По мнению Л. И. Божович, и в этом отличие ее рассуждений от теоретических построений А. Н.Леонтьева, изменение объектов не составляет содержание потребностей, «а является лишь показателем этого развития» [12]. Л. И. Божович предположила, что пути развития потребностей могут быть следующими.
1. Изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми. Развитие потребностей

70

возможно, если меняется социальная ситуация. Так как на разных возрастных этапах занимаемое ребенком место различно, то и к ребенку предъявляются разные требования. Ребенок может испытать необходимое для человека эмоциональное благополучие, если способен отвечать этим предъявляемым требованиям. Это и порождает присущие возрасту специфические потребности.

2. Усвоение новых форм поведения и деятельности, овладение предметами культуры. Например, если ребенок научился читать — у него возникнет потребность в чтении.

3. Наряду с расширением круга потребностей и возникновением новых, внутри каждой потребности происходит развитие, которое идет от элементарных к более сложным, качественно своеобразным формам потребностей.

4. В связи с развитием структуры мотивационной сферы с возрастом происходит изменение и ведущих потребностей.

По-видимому, потребности меняются не только по содержанию и динамическим свойствам, но и по своему строению. Потребности опосредуются сознанием и начинают действовать через намеченные цели, принимаемые намерения и решения. В этом случае это уже новые функциональные образования, являющиеся «единством потребности и сознания, аффекта и интеллекта» [12]. Эти опосредованные потребности специфичны только для человека.

Так как поведение индивида регулируется объективно наиболее сильной потребностью, то развитие побудительных сил поведения человека можно определить как процесс превращения естественных потребностей в их опосредованные формы, свойственные только человеку. В дошкольном возрасте доминирующие мотивы связаны с игрой. В игре ребенок получает реальные переживания, которые отражают степень его удовлетворенности взаимоотношениями с окружающей средой. Именно это отражение побуждает ребенка регулировать отношения. Переживания становятся значимыми для ребенка. Если пережитое для ребенка привлекательно, он будет стремиться к повтору этих переживаний, которые становятся дня него целью.

В игре ребенок осуществляет только те действия, которые для него привлекательны и удовлетворяют доминирующим потребностям: в общении, признании, эмоциональном принятии, самореализации, сравнении себя с другими и потребности действовать как взрослый. В психологии в качестве ведущих мотивов игровой деятельности выделялись два: «быть как взрослый» и «отделиться от взрослого». Противоречие, порождаемое этими побудительными мотивами, разрешается через «овладение» взрослым в игре.

Д. Б.Эльконин предположил, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффектив-

71

но окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности. В этом проявляется новая психологическая форма мотивов. То есть, если сначала ребенок просто хотел действовать как взрослый, с развитием игровой деятельности происходит осознание мотива «стать взрослым» [88].

3.3. Смысловые уровни игры

Отечественные и зарубежные исследователи прослеживают в игре два смысловых уровня или два плана: план реальных действий и объектов и план вымышленных действий и объектов. Взрослея, дети все более умело разграничивают вымышленный и реальный план действий, одновременно усложняя вымышленный уровень. Шестилетние дети, как описывает Бейтсон, играя и ковбоев и индейцев, знают, что они остаются детьми и скачут на деревянных палочках, а не на лошадях. Одновременно дети находятся в другой, вымышленной системе отсчета, где они по- настоящему ощущают себя дикими воинственными героями и стремятся действовать, максимально соответствуя принятой роли |38|. Старшие дошкольники способны совершать резкие переходы, из одного плана в другой, регулируя поведение друг друга и разрешая споры и конфликты, возникающие по ходу игры в реальном

плане, а затем вновь возвращаться к игровому плану. В.В.Зеньковский подчеркивал: «Дети глядят — в процессе игры — на объект игры, как на настоящий предмет: на деревянном коне нити едет с таким же увлечением и одушевлением, как если бы оно ехало на настоящем коне. Без этого преображения исходной реальной основы с помощью воображения игра невозможна: дитя и процессе игры обращается с предметами игры так, как обращается оно с реальными предметами в деловом отношении к ним» [30].

Ряд американских авторов (Харрис, Браун, Мариоттидр., 1991) Считают, что в дошкольном возрасте дети не всегда могут понять разницу между вымыслом и реальностью и иногда верят, что изображаемое ими действо реально [38]. Отчасти это действительно так. Известная доля веры дошкольников в вымысел связана с характерными для этого возраста особенностями мышления, описанными Ж.Пиаже — ***анимизмом*** и ***артификализмом.*** Дети 4—5 лет приписывают неодушевленным предметам или животным человеческие черты. Для ребенка реальность — живая и обладает чертами одушевленности, что порождает искреннюю веру в одухотворенность луны, речки и иногда — плюшевого медвежонка. Чаще всего анимизм распространяется на движущиеся или шумящие объекты.Герои мультфильмов или фильмов оживают в воображении ребен-

72

ка и вызывают неподдельную радость или чувство страха. Нераздельность детских эмоций и мышления усиливает эффект реальности неодушевленных персонажей. По мере умственного и эмоционального развития анимизм исчезает примерно к 7 годам.

Дальнейшие исследования структуры сюжетно-ролевой игры были предприняты учениками и последователями Д. Б. Эльконина. Так, под руководством Л. И.Элькониновой проведено исследование, посвященное сюжетно-ролевой игре, которое позволило сделать вывод, что полная, развернутая форма игры содержит два такта: «вызов» и «отклик на вызов» |89|.

«Вызов» — это игровые действия детей, связанные с принятием решения действовать, с созданием игровой ситуации нарушения правила или запрета (например, открыть дверь голодному волку или водить автомобиль не по правилам). Нарушение ограничения задает игровую коллизию — открывает герою возможность действовать, проявить себя в плане игры и тем самым изменить себя в реальном плане. Л. И. Эльконинова пишет о том, что нарушение запрета давалось детям трудно, было преградой для продолжения игры, а игровой поиск и пробы смысла действия появлялись тогда, когда ребенок начинал выстраивать ситуацию, включающую ожидание вызова.

Вызов обязательно содержит в себе риск, инициативное действие ребенка, которое вызывает к жизни смысл действия: переживание ситуации и преодоление ее. Вызов содержит в себе столкновение интересов или намерений участников, что естественным образом порождает отклик.

«Отклик на вызов» составляет вторую часть двухтактной структуры сюжета и содержит в себе разрешение противоречий, порожденных нарушением запрета. Отклик является собственно ролевым действием.

Не следует забывать, что все происходящее (вызов и отклик) протекает в мнимой ситуации — «как будто», игра не предполагает наличие конфликта между детьми, но переживания в рамках принятой роли носят реальный характер. Связь между «откликом» и «вызовом» строится через мотивационное переживание и осознание происходящего как реальности.

Отношения между людьми воспроизводятся в игре, по мнению Л. И.Элькониновой, только тогда, когда игра содержит в себе два такта, «где один ряд игровых действий по смыслу представляет собой «вызов», а второй — отклик на него. При этом каждый такт связан со своим семантическим полем; между полями существует пространственно-временная граница. Сюжет строится как переход от первого ко второму такту, от одного времени/пространства к другому» 18 91.

Л. И. Эльконинова приводит следующее описание фрагмента полной формы игры, где есть и вызов, и отклик.

73

Софья снова предлагает: «Поиграем в другое — в больных» (Ей как доктору» нужен больной, т.е. чтобы случилась авария). Андрей не реагирует, опять ездит на машине и, зацепившись за складку ковра, опять падает (это ему нравится). Софья волнуется за его жизнь, хочет ему сделать операцию. Андрей встает, ездит и снова падает. Света лечит его (кубик и ложка заменяют медицинские инструменты).

Софья предлагает Андрею снова упасть (курсив авт. — Т. А.): «Ты убегай опять, и потом упадешь» (произвольно строит первый такт — ситуацию, в которой нужно действие врача), тот обещает, что еще раз упадет.

Воспитательница замечает, что таких водителей надо лишать водительских прав. Тем не менее Андрей садится на машину, катается, снова нарочно падает (курсив авт. — Т.А.) (теперь возможен второй такт — лечение). Девочки тащат его в больницу и лечат.

Софья предлагает ему «свалиться в яму», чтобы снова его лечить («Давай, ты опять въехал в яму и свалился»). Он уже не готов, как раньше, падать и переспрашивает: «А как я на нее наехал?» — говорит, что там нет ямы (спонтанное действие превращается в произвольное), но она ему показывает «яму» (которой конечно нет). Он едет и падает. Софья и Света его увозят «на скорой помощи» с дороги, тащат за ноги в «больницу». Софья делает Андрею искусственное дыхание, сдираете него футболку. Это ему очень не нравится, он выворачивается и при этом несильно стукается ногой, встает, все сильнее плачет, горько и с досадой, уходит обиженный. Софья вздыхает: «Ох, Как трудно играть в доктора.

Очевидный вызов и отклик привели к тому, что Андрей открыл для себя смысл действия водителя — хорошо, безаварийно водить машину. Для него открылась истина — что он водил машину плохо, то есть не был хорошим водителем, не был как взрослый. Именно это осознание и привело к слезам (до финального падения он падал шесть раз и ни разу не плакал). Он нарочно совершил падение — нарушил правило изображения «хорошего» водителя, и этот конфликт открыл истинный смысл действия.

В игре, как правило, дети стремятся избежать конфликтов, желая продолжить игру. Полная форма игры возникает не всегда, а отсутствие коллизии и поляризации пространства свидетельствует о редуцированном течении игры. Первый такт замыкается на второй спонтанно, без первоначального планирования, — в этом реальный, действующий механизм образования смысла действия.

Вместе с тем «живая игра, — как подчеркивает Л. И.Эльконинова, — почти всегда фрагментарна, ее форма в той или иной степени редуцирована; выхватывание лишь одного (хотя и очень часто совершаемого) действия не даст истинного представления о содержании игры ребенка» |89|.

74

3.4. Классификация игры

Рассуждая о структуре игровой деятельности, нельзя обойти вниманием и проблему классификации игр. На протяжении развития психологии были предложены различные типологии игры, использующие такие основания, как развитие умственных структур; социальная направленность игр; разделение игр, основывающихся на преимущественной активности какой-то одной сферы психики (сенсорные, моторные и т.д.); игры, созданные для детей, и игры, органичные самой природе детской психики. Классификации детских игр опираются на их содержание и воспитательную или развивающую направленность, на уровни развития игры или ее структурные особенности. Проблема классификации игр в настоящее время не получила своего окончательного решения, что связано с большим разнообразием видов игры и фактической невозможностью выбора универсального классификационного основания.

Одну из первых классификаций детских игр предложил П.Ф.Лесгафт, выделявший ***подвижные игры, игры с правилами*** и ***имитационные игры.*** К. Гросс все игры рассматривал в виде двух больших групп: ***индивидуальные игры*** и ***социальные игры.***

Первая группа выделяется на основании внутреннего импульса к игре, связанного с развитием сил организма («влечения первого порядка» в терминологии К.Гросса). В эту группу входят четыре подгруппы игр: а) игры, развивающие органы движения; б) игры, развивающие органы чувств; в) игры с предметами, где выделяются игры деструктивные и конструктивные; г) игры, развивающие высшие психические силы.

Игры, развивающие органы движения, формируют способность осуществлять перемещения тела в пространстве (бегать, прыгать, скакать и т.д.) и осуществлять различные манипуляции руками. По мнению К.Гросса, упражняясь в играх, ребенок осваивает новые движения, достигает двигательной ловкости, овладевает своим телом и развивает двигательную мощь.

Игры, развивающие органы чувств, связаны с получением зрительных, звуковых, тактильных впечатлений от окружающих предметов. Ударяя ложкой по разным предметам, ребенок упражняется в акустических восприятиях.

Игры с предметами нацелены не на собственное тело, а на объекты, находящиеся вне его. Руки и ноги ребенка становятся в этих играх, по выражению К.Гросса, «орудиями» ребенка, с помощью которых он овладевает предметами. Структура этих игр, как правило, подчинена конкретной цели. В конструктивных играх, равно как и в деструктивных, проявляется познавательный замысел ребенка — проникнуть во внутреннее строение предмета, понять его скрытый механизм. Конструктивные игры име-

75

ют преимущественное значение в развитии творчества и фантазии.

Игры, развивающие высшие психические силы, носят самый разнообразный характер и направлены на развитие внимания, памяти, мышления и других психических процессов (К.Гросс не останавливается подробно на их описании).

Вторая группа — социальные игры — делится К.Гроссом на четыре подгруппы: а) игры в борьбу; б) игры в любовь; в) игры- подражания; г) собственно социальные игры. Все разнообразие «социальных» игр К.Гросс рассматривает по аналогии с поведением молодых животных, которые тренируют поведенческие навыки взаимодействия с себе подобными в борьбе за выживание, подготовке к продолжению рода, элементам научения через наблюдение и подражание. Игра в «дочки-матери», например, понимается К.Гроссом как упражнение в типичных действиях, которые совершает мать по отношению к ребенку.

Ж. Пиаже выделяет три последовательных типа игры: ***игры-упражнения, символические игры*** и ***игры с правилами*** |57|. В основе игры всех трех типов лежат процессы ассимиляции, т.е. исследование действительности с помощью уже имеющихся сенсомоторных схем действий. Различие между типами игр состоит в том, что на каждом этапе развития действительность ассимилируется разными схемами. Ж. Пиаже характеризует типы игр с точки (рения развития умственных структур и прямо указывает, что упражнение, символ и правило являются тремя последовательными папами. Развитие игры определяется совершенствованием мышления ребенка, так как игра, по мнению Ж.Пиаже, есть не что иное, как ассимиляция действительности в соответствии со структурой мысли.

А.В.Запорожец и А.П.Усова предложили свою классификацию игры, связывая активность ребенка с его реальным окружением [60]. А. В. Запорожец подчеркивает, что социальное окружение влияет на процесс возникновения игры, ее содержание, а для возникновения специфически человеческих форм игровой деятельности, к которым относится сюжетно-ролевая игра, ребенку необходимо овладеть некоторыми способами игрового воспроизведения действительности: научиться пользоваться игрушками, приобрести умение разыгрывать известные сюжеты и

подчиняться правилам игры. Совместно с А.П.Усовой он разработал классификацию, включающую: ***игры творческие*** и их ***разновидности (игры-драматизации, строительные игры); подвижные игры; дидактические игры.***

З.М.Богуславская и Е.О.Смирнова, анализируя игру младших дошкольников, выделяют ***игры-забавы, игры-роли, игры-задачи*** и ***игры-соревнования*** [11]. В играх-забавах наиболее ярко представлено развлекательное начало, положительные эмоции, защи-

76

щающие детей от умственных перегрузок. В играх с ролью активизируется воображение детей, развивается творчество и инициатива. В играх-задачах решение предложенной проблемы становится условием игрового общения детей и средством, с помощью которого можно завоевать признание и уважение сверстников. Игры-задачи требуют от ребенка целенаправленной активной умственной деятельности. Побудительным мотивом игр-соревнований является сравнение себя с другими.

В 1960-е гг. в отечественной педагогике высказывались идеи о возможности дифференциации игр в зависимости от инициативы субъекта игровой деятельности, но они не получили должного развития |60|. В современной психологии С.Л.Новоселова предложила рассматривать три класса игр: ***игры, возникающие по инициативе самих детей, игры по инициативе взрослых*** и ***этнические, традиционные игры*** |53|. К первому классу относятся следующие виды: самодеятельные игры (самодеятельные сюжетные и режиссерские игры, экспериментирование с природными объектами и явлениями, с животными, с игрушками и другими предметами). Эти игры определяются С.Л. Новоселовой как своеобразная практическая форма размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности.

К играм, в основе которых лежит инициатива взрослых, относятся обучающие и досуговые игры. К обучающим играм С.Л. Новоселова относит дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные, учебные (предметные) дидактические игры, а также игры с правилами. К досуговым играм: интеллектуальные (шахматы, шашки и др.), игры-забавы, развлечения, театральные, празднично-карнавальные. Инициатива взрослых сосредоточена на этапе обучения детей и не исключает самостоятельности и дальнейшей активности самих детей в играх этого класса.

Третий класс объединяет народные игры, определяемые исторической инициативой этноса. Сюда относятся обрядовые, тренинговые и досуговые игры. Изучение архаических форм игры позволяет понять развитие основных линий игровой деятельности — становление символизма и правила.

К.Оталора, под руководством Л.Ф.Обуховой |54|, проанализировала особенности детских игр в индейской общине Аруако и, опираясь на концепцию Д. Б. Эльконина, предложила следующую классификацию игр.

1. Игра-развлечение — игра, в которой полностью отсутствует сюжет. Ее цель — развлечь, развеселить участников.

2. Игра-упражнение — отсутствует сюжет, преобладают физические действия, при этом одно и то же действие повторяется несколько раз подряд.

3. Сюжетная игра — есть игровые действия и воображаемая ситуация, хотя и в зачаточной форме. Наиболее частыми сюжета-

77

ми были приготовление пищи и сбор фруктов. Иногда дети изображали игру на аккордеоне, звон колокола или действия животных. Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие и общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери.

4. Процессуально-подражательная игра — воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Подражательная и сюжетная игра близки друг другу. Л.Ф.Обухова выделяет возрастную границу: игра-подражание наиболее часто встречается у маленьких детей.

5.Традиционная игра — игра, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, по в ней отсутствует воображаемая ситуация. В общине Аруако это игра в волчок.

Г.Крайг, справедливо отмечая возрастные изменения в играх и отсутствие явно обозначенных границ между различными типами игр, предлагает следующую классификацию в зависимости от особенностей и назначения игр детей [38].

Сенсорные игры. Сенсорные игры направлены па приобретение опыта ощущений разных модальностей (слух, зрение, тактильная и вкусовая чувствительность, обоняние) ради самого этого опыта. Новые звуки, запахи расширяют познавательные границы ребенка и обогащают представления о своих возможностях, стимулируют поисковую активность.

Моторные игры. Радость движения — одна из базовых потребностей человеческого организма, которая набирает обороты по мере развития ребенка с самого рождения. Первоначально это удовольствие от смены положения тела в пространстве, позже — раскачивание на качелях, которое приводит к положительной стимуляции вестибулярного аппарата. Моторные игры направлены на координацию движений тела и положения тела в пространстве дают положительный эмоциональный заряд ребенку и способствуют его физическому и психическому развитию.

Игра-возня. Цель этого вида игр не столь очевидна для взрослых, но не менее важна. Драки понарошку не только дают детям возможность разрядить накопившуюся энергию, но и усиливают самоконтроль, сдерживают импульсивные желания (ведь мы деремся не по-настоящему, поэтому надо одновременно и получать удовольствие от возни и контролировать свои движения, чтобы не нанести ущерб другим участникам). Дети любой страны мира независимо от культурно-экономического уровня развития любят устраивать возню и «кучу-малу».

Языковые игры. Игры со словами также пользуются большой популярностью у детей. Экспериментирование со значениями слов, словообразованием, мелодикой и ритмом речи — естественная траектория речевого развития в раннем и дошкольном возрасте.

78

Юмор, содержащийся в этих играх, находит подкрепление у взрослых, которые с улыбкой принимают подобные развлечения детей.

Ролевые игры и ***имитация.*** К этой группе относятся игры, которые, по определению Г. Крайг, состоят в разыгрывании сцен из повседневной жизни, выполнении ролей, копирующих внешность или поведение других людей и объектов. Игры в шофера, няню, летчика не просто копируют поведение взрослых, но содержат элемент фантазии и способствуют освоению новых форм взаимодействия.

Игры с правилами и ***игры-состязания.*** В ходе освоения когнитивных навыков дети начинают играть по определенным правилам и преследовать некую игровую цель. Игры-«ходилки», шашки, подвижные игры с правилами (прятки, салки и др.) способствуют развитию эмоциональной устойчивости (уметь выигрывать и проигрывать), способности прогнозировать последствия своих действий и строить эти действия с учетом правил.

В современной американской психологии развития выделяют эволюционирующий и развивающий типы игры. Анализируя игр; в разных контекстах, с позиции играющего и с позиции наблюдателя, исследователи относят к эволюционирующему типу ролевые, исследовательские и творческие игры детей, а к развивающему — спортивные игры и игры с правилами. М.Андерсон предлагает сравнительный анализ (представленный в табл. 4) этих типов игры с позиции вариативной включенности в игру: играющего, наблюдателя, исследователя [32|.

Известный специалист в области игротерапии К.О'Коннор выделяет четыре группы функций игрового поведения в жизни детей: ***биологические, внутриличностные, межличностные*** и ***социокультурные*** |55]. Биологические функции игры реализуются в подвижных, сенсорных и исследовательских играх и включают в себя получение тактильной стимуляции, возможность расходовать энергию, приобретение основных навыков, умение различать эмоциональные состояния.

Внутриличностные функции игрового поведения детей направлены на удовлетворение «жажды деятельности» (потребности в активных занятиях), исследование окружающей среды. По мнению О'Коннора, игра, посредством символических действий и ; удовлетворения желаний, учит ребенка справляться с конфликтами и преодолевать трудные жизненные обстоятельства. Проигрывая травмирующие события, ребенок ищет наиболее удовлетворительные, с точки зрения переживаний, решения.

Межличностные функции игры, по О'Коннору, связаны с процессами сепарации/индивидуации (отделения от первичного объекта, заботящегося о нем, выстраивание своих границ). В раннем возрасте эти задачи решаются в таких играх, как «прятки», «догонялки», «ку-ку». В дошкольном возрасте — в играх, направленных на

79

Таблица 4

Особенности эволюционной и развивающей игр

Анализируемые аспекты	Эволюционная игра	Развивающая игра
Черты	Инновационная, игровая, неформальная, нерегламентированная, сводная, непредсказуемая, комедийная	Азартная, спортивная, формальная. Обладает сценарием, имеет счет/очки, связана с неизвестностью и ожиданием, трагедийная
Смыслы во время игры: для играющего	Смыслы индивидуальны. Играющий ориентирован на средства и способы (на процесс). Игра ради игры	Смыслы могут быть индивидуальными и групповыми. Играющий ориентирован на средства и способы, а также на исход. Игра во имя игры и во имя результата
для наблюдателя	Смысл приписывается/ придается как индивиду (играющему, его поведению др.), так и процессу (игре): контекст позволяет признать спонтанность и положительно оценить ситуации, связанные со случайностью (непреднамеренностью)	Смысл приписывается/ придается всем играющим, так же как и процессу: контекст плюс намерение отдать приоритет случайности в принятии решений
Смыслы после игры: для играющих для наблюдателей для аналитиков	По прошествии времени есть тенденция заменять/ подменять любые эволюционные нюансы и недетерминированности линейным логическим причинно- следственным обоснованием, содержащим в себе идею развития. Это приводит к тому, что аналитики сводят смысл игры к ее объяснению или приписыванию причины, больше всего они любят выявлять функции игры, отсроченные во времени или перемещенные в пространстве	

80

освоение социальных навыков (умение сотрудничать, соблюдать очередность, делиться игрушками, мыслями и переживаниями).

Наконец, социокультурная функция игры реализуется в ролевых играх, благодаря которым ребенок узнает о своей культуре и о ролях, которые исполняют окружающие его люди. Игра служит проводником ценностей конкретного общества.

Вопросы для самоконтроля и задание

1.Дайте общую характеристику развернутой форме ролевой игры.
2.Что является центральным структурным компонентом игры?
3.Как задаются отношения со сверстником в ролевой игре?
4.Как регулируется поведение ребенка в игре?
5.Как ребенок использует различные предметы в игре?
6.Как задаются отношения со взрослым в ролевой игре?
7.В чем состоит отличие содержания игры от ее сюжета?
8.Какие направления возрастных изменений сюжетов игр выделяются?
9.Какие мотивы игровой деятельности выделяются?
10.В чем состоит отличие понимания потребностей Л.И.Божович и А. Н.Леонтьева?
11.Какова динамика развития потребностей дошкольника?
12.Какая структура ролевой игры выделена Л. И. Элькониновой?
13.Какие критерии могут быть положены в основание классификаций игры детей?
14.В чем отличие классификации игры Ж. Пиаже от классификации, предложенной С.Л.Новоселовой?

81

ГЛАВА 4
РОЛЬ ИГРЫ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В игре ребенок всегда выше своего
среднего возраста, выше своего обычного
повседневного поведения; он в игре как бы
на голову выше самого себя.
Л. С. Выготский

Организация Объединенных Наций провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка, законодательно выделив первостепенное значение игры для естественного развития ребенка. Центральными проблемами исследований ролевой игры являются два вопроса: анализ связи между игрой ребенка и его будущей взрослой жизнью и оценка значения игры как ведущей деятельности. Колоссальный потенциал развития заложен в возможности взрослому влиять на содержание ролевой игры, тем самым задавая траекторию формирования не только мышления или воображения, но и общего психического развития детей.

Отечественная дошкольная психология и педагогика накопила большой опыт изучения игры детей разного возраста. В результате многолетних наблюдений и специальных исследований получены данные о влиянии игры на мотивационную, когнитивную, эмоциональную и личностную сферы развития детей. Эти закономерности, выделенные, прежде всего Д.Б.Элькониным, носят комплексный характер и могут служить надежными ориентирами к практическом использовании ролевой игры.

Своеобразие игры ребенка заключается в целостности игровой деятельности и неразложимости ее на отдельные компоненты как с точки зрения развития самой игры (нельзя отдельно рассматривать вклад мышления, речи, памяти и других функций в развитие игры), так и по характеру влияния игры на формирование конкретных навыков и умений. Игра представляет особую форму жизни ребенка в окружающей его социальной среде и не только оказывает влияние на развитие тех или иных психических функций, но многие новообразования психической жизни ребенка формируются в игре. «В процессе игры, — как подчеркивает Д. Б. Эльконин, — не только развиваются отдельные психические функции, по и происходит изменение психики ребенка в целом» |88|.

Понимание игры как упражнения отдельных функций ведет к ошибочному выводу о том, что игру можно заменить другими

82

видами упражнений или занятий игрового характера. Невозможно сказать, как и сколько должен ребенок играть, чтобы сформировалась произвольность или первичные моральные инстанции, определить степень вовлеченности различных когнитивных и аффективных процессов в игровую деятельность, но можно уверенно и аргументированно утверждать, что игра оказывает влияние на всю жизнь ребенка, определенным образом ее конституируя и направляя.

Все воспитательные подходы, расходясь в понимании содержания игры, отмечают ее особое значение в развитии ребенка. В.В.Зеньковский пишет о том, что «центральное значение игр в жизни ребенка может быть удержано лишь в том случае, если, кроме общих рассуждений, может быть раскрыта зависимость от игр всего душевного развития ребенка» [30]. Формируясь из потребности в общении, игра становится деятельностью, полностью отвечающей социальной ориентации ребенка. Игра является спонтанной, добровольной формой воспитания, которая не противоречит образу жизни ребенка, органично вплетаясь в мир семейных и широких социальных отношений дошкольника.

Конечно, значение игры определяется теми теоретическими воззрениями, на которых строится та или иная концепция, игра оценивается в контексте понимания ее содержания. Так, например, В. Штерн усматривал значение

игры в приобретении и формировании определенных навыков, упражнении инстинктов. Американские авторы Хартли и Фрэнк выделили восемь функций детской игры [8].

1. Подражание, связанное с возможностью разыгрывать ребенку видимое, для того чтобы это понять или, по крайней мере, почувствовать себя частью события.

2. Разыгрывание реальных жизненных ролей, которое дает удовлетворение потребностей, неудовлетворяемых в реальности.

3. Отражение занятий и опыта ребенка, обладающих большим эмоциональным значением.

4. Выражение подавленных потребностей (например, некоторые дети ищут в игре теплоту и внимание, которого они лишены в семье; другие, от которых требуют взрослого поведения, разыгрывают младенцев).

5. Выход «запрещенных» побуждений, который связан с замещением (агрессия может проявляться в игре, но даже в игре часто она не может быть направлена на людей, а только на их заместителей).

6. Обращение обычных ролей. Зрелый в обычном поведении ребенок играет роль младенца; скромный робкий мальчик — доминирующую роль. Через драматическую игру эти дети пытаются расширить свое Я, сломать ригидные и тесные пределы, которые обстоятельства ставят им.

83

7. Отражение роста, развития, взросления ребенка.

8. Разрешение в игре своих проблем.

Выделенные функции объединены точкой зрения на игру как форму выражения потребностей и удовлетворения влечений — по накладывает специфический отпечаток на оценку роли игры в жизни ребенка. Сторонники альтернативных позиций подчеркивают в игре другие стороны и иной развивающий потенциал. Так, дидактический подход ориентируется на познание через игру окружающего мира, физических свойств предметов и закономерностей явлений, а психоаналитический подход предполагает в игре возможность выражения бессознательных влечений, чувств и переживаний.

Игра оказывает многогранное влияние на развитие ребенка, но целостный анализ игры в ее специфическом, уникальном значении представлен только в работах Д.Б.Эльконина. Он скептически относился к тенденции универсализации значения игры для психического развития, подчеркивая, что игре необоснованно приписываются самые разные функции.

Д. Б.Эльконин выделяет четыре основных психических новообразования, которые формируются в игровой деятельности и определяют весь дальнейший ход психического развития ребенка, — это формирование умственных действий, произвольности, преодоление познавательного эгоцентризма и развитие мотивационно-потребностной сферы. Это те стороны формирования личности ребенка, которые развиваются преимущественно в игре и гораздо меньшее влияние испытывают со стороны других видов деятельности.

В каждой конкретной деятельности создаются условия для развития определенных способностей. В развитой игровой деятельности, по мнению Л. А. Венгера, такими способностями являются:

- способность действовать в плане представлений;
- ориентироваться в плане человеческих представлений;
- координировать действия с другими.

Подобный акцент позволяет говорить о некотором сходстве игры с учебной деятельностью в плане развития мыслительных функций. Обучение трехлетнего ребенка сюжетной игре не преследует цель сформировать у него навыки приготовления пищи или управления трактором, в игре формируется способность совершать переходы от одних действий к другим, осознанно планировать свои действия в соответствии с некоторой целью. Тем самым вырабатывается универсальная ориентировочная основа действия, включающая в себя постановку цели («быть как взрослый»), поиск средств осуществления действий (игровых предметов), контроль над действиями путем сравнения их с образцом (принятой ролью). Широкая ориентировка, задаваемая игрой,

84

позволяет ребенку научиться определять «класс» задачи и систему действий, необходимых для ее решения. Развитие ориентировочной деятельности в том понимании, которое было предложено П.Я.Гальпериным, качественно меняет всю психическую активность ребенка.

Игра оказывает влияние и на развитие внимания и памяти. Так, в исследовании М.А. Ньюмана, когда ученые сравнили две группы детей, одну из которых просили «запомнить» игрушки, а другую — «поиграть» с теми же игрушками, более высокий уровень воспроизведения по памяти демонстрировали дети, участвовавшие в активной игре |38|.

Все больше ученых, принадлежащих к разным научным направлениям, склонны считать ролевую игру потенциально насыщенным контекстом для воспроизведения и преобразования культурных смыслов. Через игру ребенок включается в общий культурный контекст, одновременно развивая собственную индивидуальность и присваивая уникальные личностные смыслы общекультурным матрицам.

4.1. Роль игры в развитии мотивационно-потребностной сферы

Игра удовлетворяет разнообразные потребности ребенка и одновременно порождает новые, оказывая сильное воздействие на развитие мотивационно-потребностной сферы дошкольника. Ориентировочно-исследовательская активность, потребность активно двигаться, получать впечатления и положительные эмоции удовлетворяются в игре.

Первостепенным значением игры является ее влияние на становление мотивационно-потребностной сферы ребенка. Внутренняя мотивированность игры способствует порождению игрой новых смыслов и мотивов. Центральной характеристикой мотивационно-потребностной сферы к концу раннего возраста, как показал Л.С.Выготский, является конфликт между импульсивными желаниями ребенка и тенденцией к их немедленному

удовлетворению. Основное противоречие психической жизни ребенка, между спонтанным желанием и невозможность удовлетворить его, разрешается в ходе развития игровой деятельности. Л.С.Выготский считал, что значение игры в жизни ребенка определяется изменениями в мотивационно-потребностной и аффективной сферах психики. «Игра, — по выражению Выготского, — дает ребенку новую форму желания, т.е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному ***Я*** (т.е. к роли в игре и ее правилу)» [20|. Игра, как ведущая деятельность, открывает возможности для новых достижений ребенка — зону ближайшего развития, которая в младшем

85

школьном возрасте станет доступным реальным уровнем развития. «Игра — новообразование дошкольного возраста, которая в конденсированном виде содержит в себе, собирает в себе все самые глубинные Учения развития и возносит их наверх т.е. пытается сделать прыжок в развитой мир высших форм специфических деятельностей, содержащихся в среде как источнике развития» [22].

Мы уже рассматривали процесс «открытия» ребенком взрослого, первоначально заслоненного предметом и действиями с предметом. Овладев элементарными действиями и оторвавшись от взрослого, ребенок замечает, что действует как взрослый, и аффект (желание) переносится с предмета на человека, стоявшего за предметом. Объективно это означает, что игровая деятельность побуждается насыщенным, аффективным мотивом «действовать как взрослый». Подсказки взрослого («поиграй, как будто ты — шофер») падают на благодатную почву господствующего аффекта и открывают выход для желания ребенка действовать как взрослый. В противном случае, если желание не находит своего выхода, то аффективное напряжение прорывается в конфликтах, капризах и трудновоспитуемости.

Выделение человеческих отношений и общественных функций взрослых происходит в эмоционально-действенном переживании. Превращение ребенка в мать, а куклы в ребенка, как показал Д.Б.Эльконин, трансформирует купание и кормление из преда н н ых действий в уход за ребенком. Эта трансформация осуществляется прежде всего на эмоциональном, а потом на интеллектуальном уровне. Эмоциональное переживание собственных действий приводит к первичной эмоционально-действенной ориентации в смыслах человеческой деятельности.

Ориентировка в роли взрослого и сопоставление своих действий с образцом приводит к осознанию ребенком себя как еще маленького, «не взрослого». Это понимание меняет всю структуру мотивационно-потребностной сферы ребенка и запускает развитее новых мотивов, связанных с потребностью «быть взрослый» и реально осуществлять функции взрослого человека. Д.Б. Эльконин высказывает гипотезу о том, что «именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности» |85|. В ролевой игре формируется иерархия мотивов — важнейшее психическое новообразование дошкольного возраста.

Последовательность становления соподчинения мотивов в детстве можно представить следующим образом. Желания двухлетнего ребенка импульсивны и побуждают поведение непосредственно, но уже к концу раннего возраста малыш может сдержать не-

86

посредственные побуждения. Желания ребенка начинают распространяться за границы непосредственно данной ситуации и временной интервал между возникновением потребности и ее удовлетворением все больше увеличивается. Одновременно, под влиянием близких взрослых формируются мотивы, ограничивающие поведение, сдерживающие желания.

В игре малышу легче отвлечься от конкретных желаний и правила поведения являются не столько ограничителем поведения, сколько привлекательным образцом для подражания, меняется структура мотивов и выстраивается их иерархия. Поведение контролируется самим ребенком и другими детьми: каждый следит за «правильным» выполнением роли, и эмоциональное удовольствие от игры, как писал Л.С.Выготский, связано с соблюдением правила. Внешний, реальный контроль сворачивается, интериоризируется и переходит во внутреннюю саморегуляцию поведения, которая первоначально осуществляется в воображаемой ситуации, а затем становится внутренним правилом.

Само наличие игровой мотивации повышает эффективность деятельности, что было показано в исследовании Я.З. Неверович [85], где детям предлагалось делать флажки для мамы, других детей, для игры предстоящей, текущей или для группы в целом. Результаты изменения продуктивности деятельности в зависимости от мотивации представлены в табл. 5.

В игре осуществляется не только соподчинение мотивов, происходит насыщение этих мотивов новым социальным, специфически человеческим содержанием. Как показало исследование Я.З. Неверович, мотивация, связанная с ролью, повышает эффективность простейших трудовых операций. Игровые мотивы ребенка-дошкольника действуют наравне с общественными мотивами его продуктивной деятельности.

«Но при ограниченности технических навыков ребенка, — как подчеркивает Д. Б.Эльконин, — необходимых для изготовления предметов, имеющих общественную ценность и могущих быть содержательно связанными с общественной мотивацией, и роль

Таблица 5

Влияние мотивации на продуктивность деятельности

Дошкольная группа	**Мотивы изготовления**				
	Подарок маме	Подарок детям	Для будущей игры	Для проводимой игры	Для всей группы
Младшие	12,5	100	25	100	62,5

Старшие	8,0	100	60	10	80,0

87

такой продуктивной деятельности для развития его мотивационной сферы весьма ограниченна. Наоборот, игра в этом отношении представляет гораздо более широкие возможности. Поэтому ей и принадлежит ведущее место в развитии мотивов ребенка» [85].

Мотив «быть как взрослый» инициирует развитие большой группы мотивов, ориентирующих ребенка на обучение в школе и группы социальных мотивов, регламентирующих просоциальное и моральное поведение. Л.И.Божович показала, что у старших дошкольников возникают мотивы, отражающие желание поступить в школу и учиться, т.е. осуществлять реальную общественную деятельность, которая обладает значением и безусловной ценностью в мире взрослых [12]. Появление непосредственной ориентации на школу у ребенка («Я уже почти школьник») и у окружающих его взрослых сказывается на критериях внешней оценки ребенка и его самооценки. Одной из важнейших задач развития является формирование в игре интереса к процессу познания, интереса к учению как таковому. Образование жизненного плана и волевых мотивов, как показал Л.С.Выготский, также возникает в игре.

Развитие мотивационно-потребностной сферы в игре связано и с появлением новых интересов, возникающих в процессе овладения новыми способами деятельности и действиями с различным игровым материалом. Приобретая в игре новые умения, ребенок становится активнее, появляется инициатива и целеустремленность. Овладевая новым действием, ребенок готов бесконечно повторять его, получая очевидное удовольствие и от достижения и от самого процесса игры. Освоение нового способа деятельности формирует широкую ориентировку в смежных типах действий и создает особый план интереса к данной конкретной деятельности, стимулирует развитие познавательных мотивов.

Развитие общения со сверстниками в игре приводит к мощному развитию мотивов, связанных с социальными интересами, ориентацией на значимого другого, принадлежностью к группе, социальной оценкой и формированием дружеских привязанностей. Растущая интенсивность контактов со сверстниками в игре и развитие самой игровой деятельности, приводит также к развитию конкурентных, соревновательных мотивов, особого плана оценки собственной деятельности через сравнение ее с эффективностью других детей.

Таким образом, в игре и под влиянием игры появляются новые разнообразные группы мотивов, а в сюжетно-ролевой игре принципиально меняется вся структура мотивационно-потребностной сферы ребенка дошкольного возраста, что обеспечивает возможность перехода на следующий возрастной этап развития.

88.

4.2. Роль игры в развитии мышления

Игра способствует когнитивному развитию во многих направлениях: символической функции сознания, умственных действий, децентрации. Игру связывали с развитием мышления в своих работах начала XX в. еще Дж.Дьюи за рубежом и А. И.Сикорский в России. Они видели в игре результат развития мышления ребенка, который позволяет использовать новый способ освоения реальности.

Символико-моделирующий характер игровой деятельности, где разыгрываемый сюжет моделирует взаимоотношения людей, а использование предметов-заместителей отображает взаимосвязи реальных предметов, обеспечивает условия для развития умственных действий ребенка. Исследование физической реальности в манипуляционных играх раннего возраста задает основные структуры доопреационального интеллекта, а в дошкольном возрасте открывает возможности для овладения символической репрезентацией и конкретными операциями.

Когда малыш играет разнообразными природными объектами и материалами — камнями, водой, глиной, песком, палочками, — он познает физические свойства этих объектов, их структуру и возможности манипулирования ими. Одновременно, входя в мир человеческих предметов, ребенок изучает свойства этих предметов и способы их употребления. Деструктивное (узнать: а что же там внутри?!) и конструктивное (что с этим можно сделать?!) освоение окружающего мира формирует структурные компоненты мышления: дети учатся сравнивать, классифицировать объекты, соотносить их между собой с помощью определенных действий и манипуляций. Даже в игре с дидактическими игрушками воспитателю важно не то, чтобы ребенок умел собирать заданную ему пирамидку, а чтобы он понял отношение, существующее между элементами игрушки, принцип построения ряда от большего элемента к меньшему.

Традиционно исследователи связывали игру с развитием символической функции, исследованию которой была посвящена работа Г. Гетцер. Она первая высказала предположение, что готовность к школьному обучению строится на «зрелости» символической функции, то есть отношения к знаку как символу определенной действительности.

Ж. Пиаже считал символическую функцию игры особенно важной, прокладывающей мост между конкретным опытом и абстрактным мышлением. Символическая (ролевая) игра является одним из основных проявлений репрезентативной функции и устанавливает связь между «обозначающим» (например, палочкой) и «обозначаемым» (например, человечком), что, по мнению Ж.Пиаже, является сущностью репрезентации. Следовательно,

89

игра, участвующая в развитии репрезентативной функции, является звеном и в развитии интеллекта в целом. Но поскольку репрезентативная функция — основная функция интеллекта, постольку игра для Ж.Пиаже — одно из звеньев развития интеллекта. Символ, являющийся проявлением репрезентации, развивается по мере взросления ребенка от отдаленного сходства с обозначаемым к все более близкому. Адекватный предмету образ, по определению Ж.Пиаже, представляет собой частный случай символа. Символическая игра переходит в конструктивную, где ребенок может моделировать точно соответствующий предмету макет.

Конкретные предметы в сенсомоторных преобразованиях открываются со стороны их символических значений. Характеризуя мышление ребенка как синкретическое, т.е. нерасчлененное и объединяющее разнородные элементы, Ж.Пиаже выделяет игру как промежуточный этап между аутистическим мышлением раннего детства и логическим мышлением школьника. Синкретическая логика построения воображаемого мира игры приводит к возникновению символизма в игре. Игровой символизм связан, по мнению Ж.Пиаже, с процессами слияния различных образов в игре, перемещения признаков одного предмета на другой и является индивидуальным, личным языком ребенка.

Однако такое понимание игрового символизма вызвало принципиальные возражения у отечественных психологов. Л.С. Выготский выступил против потенциальной готовности ребенка использовать любой предмет в качестве заместителя: «Как известно, в игре для ребенка одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно также, что при этом неважно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает, а наиболее важным является ее функциональное употребление, возможность выполнить с нею изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры: комочек тряпок или деревяшка становятся в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функцию знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл» [21].

Детский символизм в традиции Л.С.Выготского состоит в усвоении общественно выработанных знаков, а не построении индивидуальных символов, как это понималось рядом зарубежных авторов. Продолжая идеи Л.С.Выготского, А.Л.Венгер сфокусировал внимание на своеобразной форме отражения действительности в игре: «дети не просто «символизируют» или обозначают предметы и ситуации, но создают их наглядные модели, устанавливая между отдельными заместителями отношения, адекватные

90

отношениям замещаемых объектов» [63]. Дошкольник при этом, как показал А.Л.Венгер, осваивает преимущественно знаки особого рода — наглядные модели, которые дошкольники эффективно используют в качестве способа получения разнообразных знаний. Наглядные модели успешно использовались в отечественной педагогике и психологии для формирования математических представлений, пространственных ориентации, для обучения дошкольников грамоте и при ознакомлении с живой природой [63].

Особенно убедительно роль наглядных моделей была показана в работах П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова, где модель являлась специфическим средством ориентировки, позволяющим усваивать обобщенные знания о закономерностях явлений действительности и абстрактных понятиях. Наглядное моделирование, основы которого закладываются в игре и некоторых других модельных видах деятельности, лежит в основе большинства способов мышления и логических построений, т.е. составляет ядро различных видов умственной деятельности.

В цикле исследований, проведенных под руководством А.Л. Венгера, было показано, что наглядное игровое моделирование является основой формирования общих умственных действий. Так, соотнесение графической модели пространства с реальным пространством в работе Р. И. Говоровой осуществлялось в игре за счет образования синтетических пространственных представлений, а в исследовании А. М. Сиверио было установлено, что наглядное моделирование включает замещение элементов моделируемого содержания, построение модели путем установления между заместителями отношений, отображающих отношения замещаемых элементов, и, наконец, использование модели в качестве средства, обеспечивающего решение исходной задачи [63].

«Первоначально, — пишет А.Л. Венгер, — каждая из этих операций выступает в качестве самостоятельного действия с материальными объектами. Действие наглядного моделирования в его полном составе формируется в результате интериоризации и слияния этих внешних действий, их превращения во внутренние операции. Соответственно построение и использование внешней модели преобразуется в построение и использование функционально идентичной ей внутренней модели — модельного представления» [63[. Высокий уровень овладения наглядным моделированием существенно улучшает решение детьми широкого круга задач, т.е. обнаруживает себя как общая интеллектуальная способность.

Эксперименты Г.Л.Выгодской показали взаимосвязь между развитием речи и игрового символизма, которая отрицалась Ж.Пиаже. Отношение символа к предмету, согласно Ж.Пиаже, соотносится с отношением образа к предмету и предмет-символ непосредственно указывает на обозначаемый им предмет. Если

91

отношение предмет —символ прямое, то речь действительно не нужна. Однако Д. Б. Эльконин обнаружил относительную связь с символом, когда предметы, вовлекаемые в игру, использовались многофункционально. Игровой символ определяется значением, которое присваивает ему ребенок, т.е. словом, которым ребенок называет многофункциональный предмет. «Слово, - пишет Д. Б. Эльконин, — сразу ограничивает его назначение, определяет его функцию в данной игре — то, что с этим предметом можно и надо делать в игре, какие действия производить». Так, палочка может быть и деревом, и карандашом, и змеей, и лодкой, и ложкой, и даже лошадью: «...само слово в этот период развития несет и себе опыт действий с предметами» [88].

Я.З. Неверович специально изучала действия с предметами в различных условиях, предлагая детям: показать действие с воображаемым предметом; произвести действие с замещающим предметом, не имеющим строго фиксированного способа действий; произвести действие с замещающим предметом, имеющим строго фиксированный способ его употребления. Данные подтверждают, что в дошкольном возрасте ребенок осваивает способы действия, На основе которых складывается символизация [85].

И. В. Котетишвили изучал возрастные изменения употребления предметов в игре, анализируя признаки, на которые опираются лети при подборе символов [37|. В исследовании подтвердилось стремление ребенка не просто

отобразить посредством символа некоторое явление, но отобразить его максимально адекватно. Ребенок предъявляет символам все больше и больше требований и все больше внимания обращает на сходство целостного очертания (формы) и цвета предмета-заместителя с обозначаемым объектом. В исследовании выявлена и тенденция к постепенному усложнению символа: если конкретная фигура (в конструкторе) не удовлетворяла идеям ребенка, он мог построить символ путем соединения нескольких деталей. Изменчивость символизации в процессе возрастного развития, как показал И. В. Котетишвили, обнаруживается по линии «лабильности —стабильности». От 4 лет к 7 годам символизация развивается от крайней лабильности к стабильности. Изменчивость символов в 4 года обнаруживается у 70 % детей, в 5 лет — у 50 %, в 6 лет — у 35 %, а в 7 — только у 25 % дошкольников. Стабильность выборов связана с ростом осознанности символизма в игре и критичностью выбора предметов-заместителей.

Развитие символической функции в игре происходит в двух направлениях: а) при переносе действия с предмета на предмет и в процессе переименования предмета; б) в результате принятия ребенком роли взрослого. В первом случае символизм связан с моделированием значения действия с предметом на основе общих характеристик. Символизм разрушает фиксированное значе-

92

ние действия и допускает различные варианты использования предмета и переноса действий с предмета на предмет. Во втором случае символизация выступает как условие моделирования социальных отношений.

Принимая на себя роли, подражая кому-то, дошкольники развивают способность к символической репрезентации — замещению конкретных объектов или событий символами. Дж.Флейвелл и его коллеги показали, что дети, часто играющие в ролевые игры, успешнее справляются с задачами на символическую функцию мышления, они легче выделяют критерии сходства и обобщения объектов. Детям в возрасте от 3 до 7 лет демонстрировались различные предметы, внешний вид которых не совпадал с их материальным воплощением, например: губка, которая выглядела как камень, или красный игрушечный автомобиль, прикрытый светофильтром, меняющим его цвет на черный. В этих и других исследованиях младшие дошкольники и дети с низким уровнем развития ролевой игры с трудом различали два смысловых плана: видимости и действительности. Тогда как «играющие» дети легко отвечали на вопрос о том «Что это на самом деле?» и «На что это похоже?», хорошо структурируя свои знания и используя игровой опыт символических превращений.

Магистральное влияние игры на развитие мышления связано, по мнению Д. Б.Эльконина, с формированием умственных действий в игре. Выделяя в онтогенетическом развитии процесс функционального развития ребенка как формы усвоения обобщенного общественно-исторического опыта, фиксированного в способах действий с предметами и в самих предметах культуры, Д. Б. Эльконин выделяет игру как деятельность, где ребенок впервые действует со значениями предметов.

Опираясь на идеи П. Я. Гальперина о развитии умственных действий и теорию планомерно-поэтапного формирования, Д. Б. Эль- конин выделяет в игровом развитии предметных действий этапы формирования умственных действий: этап предварительной ориентировки (непосредственное манипулирование предметами); этап материализованных действий (формирование действий на предметах-заместителях); этап громкой речи (сокращение действий, их называние, использование обобщенных жестов в игре); этап внутренней речи (сворачивание действия и формирование символизма); этап собственно умственного действия (формирование внутреннего плана действий, интериоризация действия, его обобщение, символизация и сокращение). Таким образом, действие развивается от развернутой, материальной формы через называние действия и формирования названия как символа вещи к свернутому умственному действию.

Если дети раннего возраста выполняют игровое действие полностью, сосредоточиваясь на деталях, то дошкольники использу-

93

ют обобщенные слова и жесты: сделав пару выразительных движений и обозначив их — «поели», «помыли посуду», ребенок проигрывает ситуации обеда, уборки со стола, мытья посуды, но уже в умственном плане. Игра младших школьников вообще слабо напоминает игру: дети сидят на скамейке и разговаривают, лишь обозначая словами то, что разыгрывается в уме. При этом в воображении события сменяют друг друга непрерывной чередой, разыгрываются баталии, присваиваются роли, учитываются правила и вершатся судьбы.

Другая важная линия развития мышления в игре — преодоление познавательного эгоцентризма. Обнаруженный и описанный Ж.Пиаже феномен детского эгоцентризма проявляется и в игре. Особенно отчетливо это заметно в раннем возрасте, когда малыши играют рядом, реализуя свою индивидуальную деятельность. Дети 2 — 3 лет не способны понимать намерения другого ребенка, разыгрывать различные роли, успешно взаимодействовать друг с другом.

Но начиная примерно с 4-летнего возраста дошкольники могут распознавать ситуации, вызывающие различные эмоциональные состояния: радость, грусть, гнев или страх, способны встать на позицию другого ребенка. Так, в исследовании Шац и Джельман 4-летних детей просили объяснить двухгодовалым малышам, как устроена та или иная игрушка. Младшие дошкольники продемонстрировали понимание необходимости давать объяснения младшим детям медленно, используя короткие фразы и простые слова, стараясь сделать объяснение доступным. Исследователи подчеркивают, что дошкольники часто прибегали к словам, привлекающим внимание малыша: «смотри», «вот здесь», «видишь» и т.д. Тем самым младшие дошкольники продемонстрировали (правда, в ограниченной степени) способность поставить себя на место младшего ребенка и оценить реальность с точки зрения его способностей и знаний. В отношении взрослого или старшего ребенка дети строили объяснения иначе [38|.

В исследовании В. А. Недоспасовой использовалась модель воспроизведения эгоцентрической позиции ребенка с помощью задачи А. Бине «О трех братьях». Содержание задачи состоит в том, что, правильно указывая, сколько у него братьев, ребенок не может встать на позицию одного из них и сказать, сколько братьев у него. Если в семье два

брата — скажем, Вова и Миша, то брат- дошкольник Вова легко и правильно отвечает, сколько у него братьев, но на вопрос о том, сколько братьев у Миши, он категорически утверждает: «Ни одного».

Проявляющееся в задаче о трех братьях господство в мышлении собственной позиции ребенка В. А. Недоспасова перенесла в игровую ситуацию, смоделировав отношения в семье с помощью кукол [51]. Эксперимент проводился с детьми трех возрастных

94

групп (5, 6, 7 лет) и представлял собой процесс формирования позиции децентрации от материализованной формы (на куклах), через схематическое представление (на графических обозначениях братьев в виде цветных кружочков), к вербальному решению задачи. Тем самым в сжатом виде воспроизводилась реальная логика онтогенетического развития игровых действий, в ходе которой преодолевается познавательный эгоцентризм ребенка. Ребенок преодолевал связанность собственной позиции через присвоение позиции другого — одного из братьев.

Проведение контрольных заданий показало, что способность менять позицию, становиться на другую точку зрения у дошкольников в результате экспериментальной работы стала достаточно устойчивой. Эти данные позволяют считать ролевую игру именно той деятельностью, в которой формируется механизм «децентрации» [51].

В коллективной сюжетной игре, благодаря принятию на себя различных ролей, происходит расшатывание внутренней позиции ребенка: мир становится все более многогранным. Но главный механизм децентрации состоит в том, что, принимая на себя роль, ребенок не только действует с позиции нового видения мира, новой точки зрения (например, в роли пирата), но должен одновременно учитывать и ролевую позицию своего партнера — другого ребенка, выбравшего, скажем, роль «хорошего капитана».

Взаимодействие возможно, только если действовать, исходя из своих представлений и представлений товарища по игре. Тем самым формируется способность видеть и учитывать чужую точку зрения. «Таким образом, — заключает Д. Б. Эльконин, — игра выступает как реальная практика не только смены позиции при взятии на себя роли, но и как практика отношений к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую выполняет партнер, не только как реальная практика действий с предметами в соответствии с приданными им значениями, но и как практика координации точек зрения на значения этих предметов без непосредственного манипулирования ими». И далее: «Это и есть каждоминутно происходящий процесс "децентрации"» [88]. Отношения кооперации приобретают в игре особое значение для преодоления познавательного эгоцентризма и формирования операторных структур интеллекта в целом.

В исследованиях Д. Б.Эльконина, А. В. Запорожца, В.С.Мухиной было показано, что развивающее значение игры определяется теми задачами, которые она ставит перед ребенком и характером усваиваемых в ходе игровой деятельности внешних, материальных средств и операций, через которые формируются внутренние психические действия.

Уже в дошкольном возрасте дети оказываются способны планировать и организовывать собственную деятельность самосто-

95

тельно. При этом самостоятельность возникает преимущественно в проблемных ситуациях, где ребенок сталкивается с теми или иными трудностями и вынужден их решать, т.е. организовывать структуру собственной деятельности.

Н. Н.Поддъяков провел цикл исследований, направленных на изучение самоорганизации (саморегуляции) психической деятельности дошкольников при переходе от наглядно-действеного к наглядно-образному мышлению в игровой и конструктивной деятельности [62|. Было доказано, что уровень саморегуляции психической деятельности зависит от возникновения иерархических структур действий, характеризующихся соподчинением основной И вспомогательной целей.

Н.Н.Поддъяков экспериментально показал, что в рамках игровой деятельности или в конструктивной деятельности с элементами игровой мотивации развивается способность к построению (осознанному или интуитивному) все более сложных иерархических структур собственной деятельности — сначала внешней, а потом и внутренней, психической. Мысленное выделение последовательности целей деятельности, их иерархизация и отражение в плане представлений создают предпосылки для возникновения наглядно-образного мышления. Игра является одним из видов деятельности, открывающим широкие возможности для экспериментирования, разрешения проблемных и противоречивых ситуаций, что формирует способность произвольно оперировать своими представлениями в процессе решения задач.

4.3. Роль игры в развитии произвольности

В дошкольном возрасте принципиально меняется структура внимания, начинается развитие произвольности и воли. Ребенок освобождается от общей подражательности взрослому, становится относительно самостоятельным. Начинается интенсивное развитие воли, включающей инициативность, способность выполнить непривлекательные действия, ответственность. Многие исследователи считают произвольность важнейшим достижением дошкольного возраста и залогом будущей успешности в школьном обучении.

Содержание развития произвольности в игре очень точно отражено Л.С.Выготским в конспективных заметках к лекциям по детской психологии: «Парадокс игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Школа на воли и морали. Парадокс игры: обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному

96

импульсу - есть путь к максимальному удовольствию» |88|. В игре меняется поведение ребенка от импульсивного к произвольному, ребенок учится действовать в соответствии с образцом, представленным в форме универсального

правила или модели поведения другого человека, которая становится эталоном. Игра сплошь состоит из таких ситуаций, которые требуют действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления.

Первоначально произвольность изучалась в подвижных играх, наблюдая за которыми, А. В. Запорожец установил, что структура и организация движений играющего ребенка отличаются от ребенка, выполняющего просто физические упражнения или задания взрослого. Еще В. В. Зеньковский писал о том, что в двигательных играх развивается воля как функция регуляции движений ребенка |30|. Развитие движений идет по линии выделения фазы подготовки и фазы выполнения. А. В.Запорожец пишет: «Более высокие формы строения движений впервые возникают на ранних генетических стадиях лишь при решении задач, которые благодаря своей внешней оформленности, благодаря наглядности и очевидности тех требований, которые они предъявляют ребенку, организуют его поведение определенным образом. Однако в процессе дальнейшего развития эти более высокие формы организации движения, которые прежде каждый раз нуждались в благоприятных условиях, впоследствии приобретают известную устойчивость, становятся как бы обычной манерой двигательного поведения ребенка и проявляются в условиях уже самых разнообразных задач, даже в тех случаях, когда нет налицо внешних обстоятельств, им благоприятствующих» [28|.

Исследования А. В. Запорожца показали, что произвольность зарождается в игре, в моторном развитии и первоначально проявляется в сознательном воспроизведении и усовершенствовании новых движений. Появление в игре общего замысла и скрытых правил меняет структуру импульсивного, «полевого» поведения на все более организованное и структурированное. Особенно ярко проявляется произвольность при исполнении ребенком игровой роли. Игровая мотивация и широкая ориентировка в смыслах действий других людей, которую задает сюжетно-ролевая игра, вскрывает новые резервы способностей ребенка и создает зону ближайшего развития в сфере регуляции собственных желаний, эмоциональных переживаний и поведения в целом. Так, в драматизированной игре в спортсмена, организованной в исследовании Т. О. Гиневской, помимо роста результативности прыжка отмечалось и изменение самого характера движения [88|. Подготовительная фаза выделялась особенно четко, превращаясь в своеобразный старт. Принятие роли спортсмена в сюжетной игре, присвоение нового смысла действий изменило поведение ребенка,

97

чего не происходило в игре с правилами в «зайцы-охотники» или просто свободных прыжках.

Структура действия меняется в игре благодаря тому, что ориентировка ребенка направлена на способы осуществления деятельности, т.е. на процесс, а не на непосредственный результат. Тем самым возрастает способность произвольной регуляции действий.

З. В. Мануйленко провела экспериментальное исследование способности дошкольников произвольно сохранять позу неподвижности в течение некоторого времени |47]. Исследование включало четыре серии, где детям предлагалось сохранять позу неподвижности: а) в одиночестве по заданию взрослого; б) в роли часовою, которую ребенок выполнял в одиночестве; в) по заданию взрослого, но в присутствии других детей; г) в роли часового в коллективной игре. Время сохранения позы возрастало в каждой серии. Результаты сохранения позы в игре и вне игры представлены в табл. 6.

Максимальная длительность удержания позы детьми разных возрастных групп была получена в последней серии — в коллективной игре в роли часового. Д. Б. Эльконин анализирует психологический механизм «магии» роли, выделяя мотивационную и контролирующую составляющую поведения. Мотивация деятельности через эмоциональную привлекательность роли оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, а рост функции контроля связан с присутствием других детей. Группа указывала ребенку — исполнителю роли, как «правильнее» стоять на посту, и внешний контроль усиливал контроль внутренний. «Есть основания полагать, — пишет Д. Б. Эльконин, — что при выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции: с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой — контролирует свое поведе-

Таблица 6

Влияние игрового контекста на произвольность

Возраст детей	Длительность сохранения позы, с	
	вне игры	в игре
3 – 4 года	12	88
4 – 5 лет	41	257
5 – 6 лет	175	555
6 – 7 лет	660	720

98

ние. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца» [85].

Ролевое поведение в игре содержит в себе как образец, ориентирующий поведение, так и эталон для контроля, — что в совокупности составляет ядро произвольности. Роль обнаруживает способность ребенка к рефлексии — пока

бессознательной и аффективной, но реальной и развивающейся в компоненты произвольного, осознанного самоконтроля. Не зря Д. Б.Эльконин называет игру «школой произвольного поведения», где ребенок учится добиваться цели, ограничивая свои импульсивные желания. Добровольное подчинение правилам, диктуемым самой ролью, связано с принятием определенного способа поведения, который стоит за ролью. Требования роли обязательны и не подлежат нарушению. Как показал в своих исследованиях Д. Б.Эльконин, попытки вынудить «мышек» ловить «кошек», а «шофера» продавать билеты вместо «кондуктора» оборачивались разрушением игры (у младших) или бурным протестом (у старших) дошкольников.

Особенности становления произвольности в современных условиях изучались в диссертационном исследовании О. В. Гударевой, проведенном под руководством Е.О.Смирновой [26|. Произвольность изучалась в полном соответствии с экспериментальной методикой, разработанной 3. В. Мануйленко. Детям предлагалось удерживать позу неподвижности в игре и вне игры, только на этот раз в качестве сюжетной линии была предложена роль «охранника, который оберегает банк», вместо роли «часового», потерявшей со временем свою актуальность.

Полученные данные принципиально отличались от результатов исследования 1948 г. Прежде всего абсолютные показатели произвольного поведения у современных дошкольников значительно ниже. Шести-семилетние дети с трудом удерживают поз в течение 3 мин, тогда как их сверстники пол столетия назад спокойно выдерживали позу неподвижности в среднем 12 мин. Сравнительный анализ возрастной динамики произвольного поведения, проделанный О. В. Гударевой, показал: «Если по данным В. Мануйленко у детей от 4 до 7 лет способность к произвольному поведению резко нарастает (время сохранения позы увеличивается почти в 20 раз), то у современных детей на протяжении того же возраста сдвиги весьма незначительные. Возрастная динамика здесь выражена значительно меньше» |26|.

Наконец, самое важное различие выступило в соотношении игровой и неигровой произвольности. Результаты современных детей, в отличие от результатов испытуемых 3. В. Мануйленко, не образуют параллелограмма развития, а представляют собой фактически параллельные линии с небольшим зазором в 0,5 мин (раз-

личия не достигают статистической значимости). Картина формирования произвольности современных детей принципиально отличается от идей, которые высказывал Д. Б.Эльконин. В игре не происходит «вращивания» внешних средств, произвольность не становится внутренним качеством личности.

Однако дополнительное дифференцированное исследование произвольности у детей с разным уровнем развития игровой деятельности дало обнадеживающие результаты. Если у детей с низким уровнем игры длительность сохранения позы не менялась в зависимости от ситуации (игровой и неигровой), то у дошкольников с высоким уровнем развития игры показатели произвольности существенно различались. Произвольность детей этой группы постигала самых высоких абсолютных показателей в игровой ситуации. Ролевая игра может задавать зону ближайшего развития, т.е. определять развитие, в частности, произвольности, только при достаточно высоком уровне развития игровой деятельности. Однако количество детей, чей игровой потенциал достаточно велик, составляет от 10 % (в старшей группе) до 18-% детей (в подготовительной).

Кроме того, как подчеркивают авторы исследования, «развитые формы игры (и соответствующее им опережение показателей произвольности в ситуации игры) наблюдались преимущественно у самых старших дошкольников, находящихся на пороге школы (6—7 лет), трудно надеяться, что внешние, игровые средства организации своего поведения у этих детей интериоризуются и перейдут в интерпсихическую форму. Скорее всего, произвольность так и останется в сфере игры и ведущая деятельность дошкольника не успеет «довести» ребенка до адекватных возрастных новообразований» [68].

Произвольность позволяет ребенку регулировать собственное поведение, соотнося его со своими потребностями и потребностями других людей. Произвольность, формирующаяся в игре, предполагает не только подчинение правилам, но и способность конструировать новые правила, ставить перед собой задачи. Произвольность обогащает структуру целеполагания.

В исследовании К.Я.Вазиной изучалось развитие целеустремленности у дошкольников (от 3 до 7 лет) в игровой деятельности. В лонгитюдном исследовании (на протяжении четырех лет) изучалось становление в сюжетно-ролевой игре трех компонентов произвольного поведения: постановка цели, планирование и реализация задуманного [15]. Тщательно выполненное исследование показало, что в младшем возрасте целеустремленность еще неустойчива и, хотя дети четвертого года жизни способны ставить игровые цели в индивидуальной деятельности, любое внешнее вмешательство (взрослого или другого ребенка) меняет картину деятельности.

К. Я. Вазиной было также обнаружено существенное расхождение между предварительным планированием и реализацией задуманной цели. Автор предполагает, что зарождение целеустремленности у детей относится как раз к четвертому году жизни. Важно, что «специальные» помехи (вводимые экспериментатором по ходу игры) повышали волевую активность у детей с высоким уровнем целеустремленности и, наоборот, снижали ее при низко уровне проявления этого волевого качества.

К 5 годам почти все дети могли самостоятельно поставить цели с четкой установкой на игру. При этом возросла устойчивое удержания цели, что повлияло и на длительность игры. В это возрасте отмечается появление способности предварительно планировать совместную деятельность, т.е. определить общую игровую цель, распределить роли и подготовить игрушки, однако реализация совместной цели пока еще затруднена. К 5 годам индивидуальная целеустремленность приобретает общественную направленность.

Самостоятельная постановка индивидуальной игровой цели в 6 лет не вызывала затруднений ни у одного ребенка, а устойчивость удержания цели возросла до 95 %. Как отмечает К.Я.Вазина, у детей этого возраста «отмечается

усиление проявления целеустремленности поведения по сравнению с детьми средней группы как при постановке цели, так и при планировании деятельности, реализации принятой цели, закрепляется общественная направленность этого волевого качества» [15].

Наконец, к концу дошкольного детства при устойчивом игровом интересе общая цель часто совпадала с индивидуальной, устойчивость удержания цели возросла до 98,4% и целеустремленность в целом стабилизируется. Волевое усилие под влияние коллективной игры становится устойчивым, хотя предварительное планирование и реализация плана у многих детей еще вызывают трудности.

4.4. Роль игры в развитии эмоциональной сферы

Игра не только развивает мотивационную сферу, мышление и произвольность, но имеет большое значение для эмоционального развития детей.

После визита к врачу, где 5-летней Наде сделали прививку (при этом она сильно плакала), девочка стала проявлять активный интерес к игровому набору «Доктор», а точнее к шприцу, входившему в набор. Рассадив всех кукол перед собой, Надя серьезно обратилась к ним: «Это укол, вам нужна прививка, это совсем не больно». Затем Надя последовательно сделала всем «пациентам» укол, оплакивая каждую куклу. Эта игра продолжалась несколько дней, пока Надя уверенно не

101

заявила: «Я больше не боюсь уколов». Больше к игре в доктора девочка не возвращалась.

Игра является чрезвычайно эмоциональной деятельностью.

«Игры в их внутреннем течении, — пишет В. В.Зеньковский, — служат задачам эмоциональной жизни ребенка: в них ищет своего выражения эта жизнь, в них она ищет разрешения своих вопросов и задач» |30|. Большинство авторов, изучавших игру, выделяют ее эмоциональную насыщенность и выраженное влияние на эмоциональную сферу личности. Характеризуя игру, Л.С.Выготский использовал следующий эпитет: «Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть».

Но эмоциональная погруженность отнюдь не означает, что ребенок находится во власти аффекта. Наоборот, игра углубляет эмоциональную жизнь ребенка, непосредственно влияя на формирование эмоциональных стереотипов поведения и развитие высших социальных эмоций. В игре легко диагностировать преобладающий эмоциональный фон ребенка, особенности тонуса и эмоционального комфорта, наличие аффективных реакций.

Очевидно, что поведение дошкольника во многом зависит от возникающих чувств, а эмоциональная откликаемость на конкретную ситуацию является одним из механизмов развития личности. В детстве развитие эмоциональной сферы связано с процессами осознания ребенком собственных чувств, пониманием причин как личных переживаний, так и эмоциональных состояний окружающих людей. Широкая ориентация в области человеческих отношений в игре открывает возможности и для понимания чувств, моделирования ситуаций, вызывающих различные переживания и установления логических отношений между событиями окружающего мира и отношением к ним людей.

В работах А. В. Запорожца, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, А.П.Усовой и других авторов выделены механизмы влияния сюжетно-ролевой игры на эмоциональное самочувствие дошкольника. Среди важнейших называется подражание значимым, эмоционально привлекательным образцам поведения взрослых и эмоциональное заражение интересами партнера по игре. Удовлетворенность ребенка складывающимися ролевыми взаимоотношениями с детьми влияет на общее эмоциональное благополучие. Эмоции, сопровождающие сюжетно-ролевую игру, влияют на успешность взаимодействия дошкольника с окружающими людьми.

Анализируя роль эмоций в деятельности, в том числе и игровой. Запорожец подчеркивал значение эмоционального предвосхищения результата деятельности как механизма регуляции поведения. Контроль над деятельностью осуществляется мотивами, но не непосредственно, а через механизм «эмоциональной коррекции» поведения: эмоции оценивают личностный смысл происхо-

102

дящих событий и в случае несоответствия этого смысла мотиву деятельности изменяют общую направленность деятельности личности. Эмоции предшествуют деятельности по удовлетворению потребностей, побуждая и направляя ее, так как эмоции являются своего рода субъективной формой потребностей.

Характер и динамика возникновения ситуативных эмоций ролевой игре определяются как содержанием игры, так и чувствами, которые вызывает у ребенка сюжет (например, из игры в дочки-матери и присвоения материнской позиции сопереживания может родиться нежность и забота в отношении младшего братика). Главным свойством эмоций является отражение отношения воспринимаемым явлениям. Следовательно, игровая ориентировка в отношениях между людьми создает основу формирования собственного многогранного отношения ребенка к миру.

Под руководством А. В. Запорожца и Я.З. Неверович были проведены исследования социальных эмоций, которые играют позитивную роль в регуляции детской деятельности, в становлении ценностных ориентации и отношений как начал личности. Полученные данные позволяют выделить эмоциональное предвосхищение как главный регулятор сложных форм деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и направлены не только на удовлетворение узколичных потребностей само ребенка, но и учитывают желания окружающих людей.

А.В. Запорожец описал появление у детей своеобразных аффективно-гностических комплексов через предчувствие отдаленных результатов своих действий. Это эмоциональные образы, при посредстве которых и осуществляется мотивационно-смысловая регуляция детского поведения. Исследования показали, что изменения в эмоциональной сфере дошкольника возникают на основе развития у ребенка в процессе коллективной деятельности способности

сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные, эмоционально становиться на точку зрения другого.

Вначале эмоции формируются и видоизменяются, как показал А.В. Запорожец, в ходе практической деятельности, в процессе реального взаимодействия с окружающими людьми и предметным миром. В дальнейшем «на основе внешней практической деятельности начинает складываться своеобразная внутренняя деятельность — эмоциональное воображение, представляющее собою своеобразный сплав аффективных и когнитивных процессов, то единство аффекта и интеллекта, которое Выготский считал характерным для высших, специфически человеческих чувств» **[64].**

В процессе игры, по данным исследования Л.А.Абрамян, дошкольникам легче, чем при выполнении какой-либо другой деятельности, наладить позитивные взаимоотношения с окружаю-

103

щими и на этой основе изжить проявления негативных аффектов, и порой сформировать у ребенка новые положительные эмоции [64]. Кроме того, спокойные интересные игры могут снимать эмоциональное возбуждение и успокаивающе действовать на ребенка, нейтрализуя негативные эмоциональные переживания, а игры с правилами способствуют развитию эмоциональной устойчивости, умения выигрывать и проигрывать.

Эмоциональное развитие дошкольника характеризуется целым рядом достижений: стабилизируется и иерархизируется аффективная жизнь ребенка, совершенствуются механизмы, эмоциональной регуляции поведения: возникают такие механизмы, как эмоциональное предвосхищение событий и последствий различных действий, произвольная регуляция эмоциональных процессов. Развитие эмоций в онтогенезе связано с дифференциацией качеств эмоций, усложнением объектов, вызывающих эмоциональный отклик, развитием способности регулировать эмоции и их внешнее выражение.

Эмоциональный опыт ребенка изменяется и обогащается в процессе развития личности в результате сопереживаний, возникающих в общении с другими детьми. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что эмоциональное самочувствие дошкольника во многом определяется характером складывающихся взаимоотношений с партнерами по игре. Система эталонов восприятия экспрессивного поведения, по мнению исследователей, формируется в процессе коммуникативного взаимодействия, где немаловажное значение приобретает игровое взаимодействие. Игра расширяет возможности дошкольников в вербальном обозначении различных эмоциональных состояний, назывании эмоций. Возрастающие вербальные способности ребенка содействуют расширению словаря эмоциональных состояний, все большему осмыслению эмоциональных переживаний и активному использованию языка эмоций в игре.

Являясь ведущей формой взаимодействия в дошкольном возрасте, игра задает основную траекторию эмоционального развития в контексте общей структуры отношений ребенка с окружающим миром. Эмоциональная жизнь дошкольника насыщается разнообразными чувствами через присвоение роли и переживаний того персонажа, который изображает ребенок. По мнению Е. И. Изотовой, «мы можем рассматривать способность к осознанию своих эмоций как высшую психическую функцию, условиями формирования которой выступают игра и общение, а средством — речь» [31].

Важно отметить, что игровая деятельность является не только психологическим механизмом развития эмоциональной сферы, но структура игры такова, что она становится одновременно и условием эмоционального благополучия ребенка, а следовательно, и

104

условием общего поступательного развития личности. Игра да возможность не только развиваться, но и снимать эмоционально напряжение, стабилизировать негативные эмоциональные переживания и повышать общий уровень эмоционального благополучия.

Эмоции ребенка в дошкольном детстве все больше освобождаются от импульсивности и сиюминутности. Развитие индивидуальности проявляется в обособлении от других и одновременно отождествлении себя со значимыми другими. Развиваются чувства справедливости, ответственности, привязанности, закладываются социальные эмоции и способность эмоционально предвосхищать результаты своих и чужих поступков.

4.5. Роль игры в нравственном развитии

Известный отечественный педагог Н.А. Менчинская описывает следующее поведение ребенка.

Играет в ложь — делает вид, что поднимает что-то с пола и кладет рот. Отец кричит на него, Саша громко хохочет и повторяет много раз. Сделает какую-нибудь шалость и сейчас же после этого говорит: «Тепель колесий» (теперь хороший). Взял со стола лекарство (это ему запрещается), поставил обратно: «Теперь колесий». Взял палец в рот, вынул: «Тепель колесий» [48].

Одним из важнейших психических новообразований, возникающих к концу дошкольного возраста, являются внутренние этические инстанции. «Внутренние этические инстанции, — по определению Л.С. Выготского, — это особого рода системные новообразования, в состав которых входят принятые субъектом социальные требования (нормы), непосредственно слитые с соответствующими эмоциональными переживаниями» |22|. Целый ряд. исследований посвящен изучению влияния игровой деятельнос на нравственное развитие. Игровая деятельность обеспечивав формирование коллективистских отношений более высокого уровня, чем в трудовой или познавательной деятельности. Именно игре формируются навыки совместной деятельности, устанавливаются дружеские взаимоотношения.

Традиционный подход к нравственному воспитанию связывал возникновение моральных представлений с требованиями взрослых, а процесс присвоения нравственных норм с ролевой игрой где ребенок, изображая в сюжете нравственные отношения между людьми, тем самым усваивает их. Целенаправленное введение игру положительных ролей и героических персонажей должно содействовать пробуждению моральных чувств и приобретена

105

опыта оказания помощи, справедливого распределения, честного поведения. Однако наблюдения за игрой показывают, что, во-первых, наравне с положительными ролями, дети часто выбирают отрицательные роли и с удовольствием изображают не слишком «моральных» героев. Во-вторых, воспроизведение игр с «хорошим нравственным содержанием» само по себе не ведет к закреплению гуманных чувств и отношений.

В игре должны выступать действия и нравственное содержание действий. Сюжет должен содержать понятный ребенку смысл, ведь условием реализации какой-либо роли является выделение ребенком се содержания. Игра не может быть стандартизованной процедурой тренировки морального поведения. В ролевой игре действуют свои, уникальные, механизмы нравственного развития личности |3].

В исследовании Стауб сравнивалась эффективность двух способов формирования просоциального поведения: через проигрывание роли и через индукцию как внушение ребенку взрослым необходимых правил поведения [38]. В первом случае дети разыгрывали роли, чтобы увидеть ситуацию глазами другого человека (например, нуждающегося в помощи), а во втором случае взрослые эмоционально рассказывали детям, как важно помогать друг другу. Последующее тестирование уровня просоциального поведения у двух групп детей показало более высокую готовность детей, проигрывавших роли, помогать другим людям, тогда как поведение детей второй группы в результате беседы никак не изменилось. Стауб расценивает направленную ролевую игру как эффективный способ формирования просоциального поведения.

В исследованиях С. Н. Карповой и Л. И.Лысюк экспериментально доказано преимущественное развитие сферы нравственных представлений детей в сюжетно-ролевых отношениях, а отношения по поводу игры формируют реальный уровень выполнения нравственных норм |35|. Выделение в игре двух планов — план сюжетно-ролевых отношений и план отношений по поводу игры — показало, что нравственное развитие в первую очередь происходи в плане отношений по поводу игры, т.е. в реальных отношениях дошкольников. Ситуация смены ролей в игре с моральным содержанием является условием формирования умения выделять нравственную сторону игры и строить нравственные отношения со сверстниками. Важным фактором является также выполнение ребенком нормы в качестве ее субъекта и объекта. Формирующий эксперимент обозначил возможность перехода на более высокий уровень нравственного поведения за счет усиления уже имеющейся нравственной мотивации либо перестройки познавательного компонента.

Необходимыми условиями нравственного развития является развитие произвольности психических процессов и поведения

106

ребенка, а также развитие его самооценки. Предпосылкой усвоения нравственных норм выступают кооперативные отношения между детьми, которые формируются в игре, а также ориентация на сверстника, координация различных точек зрения. При этом необходимо обучать ребенка наблюдению за поведенческими про явлениями окружающих детей (их мимикой, жестами, позой, действиями, эмоциональным настроем).

Г. В.Антонова высказывает предположение о влиянии на интериоризацию нравственных норм широкого внедрения интерактивных форм деятельности у детей 6 — 7 лет. Это влияние снижается в совместной деятельности коактивного типа (рядом, но не вместе), по сравнению с кооперативной деятельностью. Экспериментально было показано возрастание проявлений взаимопомощи при организации деятельности по типу «объединения результатов», чем при последовательном суммировании результатов деятельности каждого ребенка отдельно. Внешнее опосредование гуманных взаимоотношений кооперативной деятельностью сменяется внутренней установкой ребенка на совместную деятельность |5].

Активный метод стимулирования морального развития через игру получил свое распространение и в отечественной, и в западной психолого-педагогической практике. Считается, что беседы с детьми о честности, справедливости и милосердии мало эффективны. Детей необходимо включать в ситуации, где они могли бы проиграть те или иные социальные роли и научились бы принимать верные в моральном отношении решения.

Развитие активности, наполненной иным, по сравнению с самим подражанием, смыслом, формирует потребности к употреблению новых способностей. Первоначально такой смысл формируется в игровой направленности подражаний и ориентации на эмоциональный контакт со взрослым. Как указывает Д. Б. Эльконин, «нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии» |85|.

В.В.Зеньковский так оценивает роль игры в нравственном развитии личности: «...игры дают в себе такое же место моральным движениям, как и реальная деятельность, даже больше — игры содействуют моральному развитию ребенка не меньше, чем прямое взаимодействие с социальной средой. Дитя вносит в игры то же моральное умонастроение, ту же моральную установку, как и и реальную активность, — может быть даже, играм принадлежит очень существенная роль в генезисе морального сознания — в оформлении всего того, что, как сфера субъективно дорогого, желанного, ценного, развивается вне связи с сферой действительного, фактического. Впервые ведь именно игры открывают ребенку

107

сферу возможного в противовес сфере действительного, сферу желанного в противовес сфере реального» [30].

Особое внимание в исследованиях ролевой игры уделялось анализу условий и закономерностей зарождения у ребенка социальных чувств — эмпатии, сопереживания, жалости. Как показали исследования Я.З. Неверович, зарождение такого рода чувств внутренне обусловлено возникновением у детей простейших просоциальных мотивов поведения [64]. Эти мотивы, формирующиеся в результате усвоения определенных требований, предъявляемых окружающими к деятельности ребенка, становятся при определенных условиях его требованиями к самому себе, превращаются во внутренние мотивы поведения.

Уровень сложности процесса интериоризации социальных требований, нравственных норм и правил поведения на порядок выше, чем процесс интериоризации интеллектуальных действий. Исследования А. В. Запорожца выявили значение взрослого в формировании просоциальных мотивов через аффективные реакции взрослого, характер его отношений с окружающими и особое взаимодействие с ребенком в игре, где нет излишней регламентации поведения, морализаторства, которое только снижает эмоциональный тонус ребенка и интерес к совместной деятельности.

В отличие от позиции зарубежных психологов, рассматривающих межличностные отношения как изначально предопределенные субъективными аффективными тенденциями членов группы, отечественные исследователи выделили формы практического взаимодействия субъекта с окружающими, направленные не на достижение каких-либо практических целей, а на оказание помощи другому человеку, на удовлетворение его потребностей, на облегчение его страданий, что необходимо требует ориентировки на состояние этого другого [64]. На основе совместной деятельности со сверстниками у ребенка формируется внутреннее эмоциональное отношение к людям и эмпатийные переживания, играющие важную роль в развитии просоциальных мотивов поведения.

В исследовании А. Д. Кошелевой экспериментально показано, что определенные формы совместной деятельности, где требуется координация усилий и согласование выполняемых действий, а успехи одного зависят от достижений другого, способствуют установлению положительных эмоциональных взаимоотношений. Однако следует помнить, «то межличностные отношения детей не являются прямой функцией деловых взаимоотношений и социальные чувства иногда оказываются недостаточно развитыми [64].

«Всякое отступление от нормы сильнее укрепляет ребенка в норме», — писал мудрый К.И.Чуковский. Проверяя в игре моральные законы, ребенок наблюдает те следствия, к которым это ведет, и присваивает себе значение моральной нормы изнутри,

108

через действие, а не послушание. «Надменно-неприступное добро — уже недобро, ибо ставит перед собой барьер чужеродности, а добро может быть только доступным, такова его природа. Игра помогает преодолевать барьер, отделяющий нас от знания, от источников всего доброго», — высказывает свое мнение М.А.Осорина |33|.

Игровые традиции содержат в себе нравственные нормы и регуляторы поведения. Считалки, дразнилки, правила и игровые припевки являются первыми, собственно детскими законами общения, универсальными и гибкими, доступными всем детям и удовольствием ими принимаемые. В игре ребенку задается общественно выработанный язык чувств, названия эмоций и их описание, характеристики экспрессии.

Игровой фольклор регулирует споры и ссоры, позволяет устанавливать очередность и распределять роли. В игровом фольклоре предусмотрены ритуалы примирения и поощрения, законы сотрудничества и моральные императивы. Игровые припевки учат находить «мирный» выход из конфликтных, эмоционально раскаленных ситуаций: «Мирись, мирись, мирись, и больше не дерись!..», «Шишки, шишки — я на передышке», «Жадина-говядина, турецкий барабан — кто на нем играет... — таракан», «За одним не гонка — я не пятитонка» и многие другие. Правила игры, таким образом, становятся своеобразным кодексом товарищества, реальной школой нравственной регуляции поведения.

Ж.Пиаже, изучая детские игры с правилами, заключает: «Всякая мораль состоит из системы правил, и сущность всякой нравственности следует искать в уважении, которое индивидуум испытал по отношению к этим правилам» |57|. В играх зарождается естественная мораль детского сообщества, направленная на регуляцию отношений между детьми на основе добровольно принимаемых, разделяемых всеми членами группы правил. Младшие дети, преисполненные желанием играть со старшими, перенимают их уважение к правилам как к закону и тянутся к «добродетели, в высшей степени характерной для человеческого достоинства, — неукоснительно соблюдать обычаи игры» |57|.

Пиаже отмечает, что в ситуациях создания собственных, новых правил игры у детей усиливается сотрудничество и взаимодействие при обсуждении правил, а выбор направлен на выделение правил как норм, обязательных для всех. Значение разногласий, периода разнонаправленных намерений участников игры для вырабатывания совместной деятельности подчеркивала и С. Г.Якобсон [911.

Нравственное развитие детей в контексте игровой деятельности изучала JI.П.Стрелкова [71], выделившая ряд психологических особенностей развития эмпатии у дошкольников под влиянием игр-драматизаций:

109

1. Инсценирование художественных произведений способствует наибольшему сближению ребенка с персонажем произведения, что естественным образом активизирует процессы формирования нравственных чувств нравственных мотивов поведения.

2. Принимая на себя определенную роль, ребенок приобщается к внутреннему миру своего персонажа, проникается его чувствами, что способствует формированию у него способности давать не только внешнюю оценку поступков персонажа, но и понимать мотивы его поведения.

3. В процессе игры у ребенка развивается воображение, ребенок учится представлять результаты своих поступков, осуществлять нравственную саморегуляцию.

4. В игре ребенок учится осуществлять нравственный выбор без внешнего давления, на основе сопоставления поступков героев, анализа и сравнения мотивов их поведения, соотнесения их внешних и внутренних качеств.

Таким образом, важнейшими предпосылками развития нравственности являются эмоциональная децентрация ребенка, формирование внутреннего плана действий и способность к произвольности, а поворотным моментом в развитии нравственности становится возможность раскрытия в игре нравственного смысла различных поступков дня других людей. Выделяемый смысл должен быть обязательно закреплен эмоционально. Эмоции, спаянные со смыслом, выступают психологическим механизмом регуляции действий. Их формирование происходит в игре, через выделение эмоциональных аспектов разыгрываемой ситуации. Особая психологическая реальность — эмоциональное воображение, — позволяет ребенку не только представить (когнитивные процессы), но и пережить (эмоциональные процессы) отдаленные последствия своих поступков дня окружающих.

4.6. Общение и социализация ребенка в игре

Ваня и Саша собирают железную дорогу. Вдруг раздаются возмущенные голоса: «Ты неправильно строишь, дорога должна здесь поворачивать!» — «Нет, я сам знаю, как нужно строить, поезд так проехать не сможет!» После обмена недружелюбными репликами Ваня топчет уже собранные рельсы, а Саша запускает в него паровозом.

Развитие общения и социальной компетентности ребенка является необходимым условием общего психического развития. Дружная игра, объединяющая детей, возникает не сразу и проходит долгий путь своего становления, где случаются и драки, и словесные оскорбления, и борьба за игрушки или пространство для игры. В общении с детьми и взрослыми у ребенка формиру-

110

ются модели поведения, принятые в его социальном окружении. Дошкольный возраст проходит под знаком интенсивного развития отношений с другими людьми. Эти отношения становятся фундаментом дальнейшего развития личности, определяя весь ход психического развития ребенка. В исследованиях таких авторов, как Я.Л. Коломинский, Т. А. Репина, В. С. Мухина и другие, было показано, что эмоциональное благополучие детей во многом зависит от характера отношений ребенка со сверстниками.

Согласно идеям Л.С.Выготского, именно в ролевой игре де осваивают социальные навыки и учатся сотрудничеству. Возникающие между детьми контакты по поводу игрушек или других предметов становятся первой формой социального общения со сверстником. В дальнейшем дети будут учиться координировать свои действия и стараться понять друг друга.

В возрасте 4 — 6 лет большинство детей демонстрируют дружелюбное отношение к окружающим, которое все больше преобладает над негативно-агрессивным. Игровое поведение дошкольников развивается в сторону позитивных форм социального поведения. Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что первые формы взаимодействия и коммуникации появляются у детей достаточно рано и реализуется в простейшем игровом взаимодействии.

Общение детей со сверстниками в игре является необходимы контекстом растущего социального сознания. Групповая сюжетно-ролевая игра детей в дошкольном учреждении обладает большим потенциалом развития межличностного общения и формирования детского коллектива. Если в домашних условиях чащ всего единственным партнером современных дошкольников является игрушка, что существенно ограничивает возможности моделирования отношений, то в группе сверстников перед ребенком открываются богатейшие возможности освоения разнообразных отношений, которые задаются как игровой ситуацией, так отношениями по поводу игры.

Субъективное значение игры для дошкольника лежит в плоскости его взаимоотношений со сверстником, когда ребенок готов разделить общее веселье, участвовать в свободных играх и выдумывать что-то новое, тем самым открывая уникальные возможности сотворчества в игре. Активность дошкольника, его развивающиеся потребности в социальной оценке, внимании и самоутверждении требуют общества. Ориентированность ребенка на групп сверстников в течение дошкольного возраста постепенно вытесняет с первых позиций потребность в общении со взрослым. Исследования, выполненные под руководством М.И.Лисиной, по казали, что примерно к 4 годам в качестве партнера по общению большинство детей предпочитают видеть сверстника [42|. Игр помогает ребенку получить признание группы и установить опти-

111

мальный баланс между коллективной деятельностью и индивидуальной. Игровые отношения детей позволяют почувствовать как значимость личных устремлений, так и интересы партнеров.

Социализация и развитие сюжетно-ролевой игры в дошкольном детстве идут рука об руку, обогащая друг друга. Сюжетно - ролевая игра пронизана духом коллективизма и желанием постичь иконы функционирования общества. Познавая социальную реальность, ребенок интериоризирует ее в игре, моделируя взаимоотношения и всесторонне исследуя содержание и формы общения людей друг с другом. Расширяя свой коммуникативный репертуар, ребенок повышает социальную компетентность. Играющий дошкольник лучше общается и легче выстраивает отношения со взрослыми и сверстниками, а по мере того как ребенок все больше социализируется, расширяется круг его общения и усложняются игровые взаимоотношения, которые становятся богаче и насыщеннее. Играющие группы старших дошкольников становятся все более многочисленными и устойчивыми, а отношения внутри группы характеризуются высоким уровнем социальной компетентности.

В ходе социализации дети усваивают, какое поведение принимается обществом, а какое — нет. Однако оценки маленького ребенка не всегда совпадают с общепринятыми, поскольку основываются на ограниченном

индивидуальном опыте. Дети влияют друг на друга, оказывая эмоциональную поддержку, организуя сложные, требующие истинного творчества игры, подкрепляя поведение, в том числе и через игровое взаимодействие. Например, мальчики подражают военным, агрессивным играм сверстников, одновременно получая эмоциональную поддержку с элементами заражения, воодушевления со стороны других мальчишек, принимающих участие в игре. Ритуализованные акты нападения и победного приветствия формируют особую групповую сплоченность в мальчуковых игровых объединениях. А игра-возня, по мнению этологов, призвана научить ребенка допускать в свое психологическое пространство другого человека и распознавать готовность партнера к более тесному взаимодействию.

Несмотря на то что ребенок с рождения включен в социальные отношения, открываются они ему только в дошкольном возрасте. Как предположил Д. Б.Эльконин, в раннем возрасте ребенок включен в предметный контекст деятельности и ориентируется на практический результат. По мере взросления и отделения себя от взрослого ребенок открывает новый мир социальных отношений и начинает искать свое место в этом мире. Социальные отношения «становятся специфическим предметом, выделяются в особых условиях, в которых не решается практическая задача» |86|.

Источником социализации является социальная ситуация развития ребенка, основными параметрами которой являются меж-

112

личностное общение с близким взрослым, социальным взрослым и сверстником, а также отношение ребенка к взаимодействию, переживание содержания и форм общения. Движущей силой процесса социализации с точки зрения отечественной возрастной психологии является ведущая деятельность, т.е. в дошкольном возрасте принципиальные изменения в социальной позиции личности происходят в игровой деятельности через принятие роли, моделирование социальных отношений и развитие таких способностей, как умение входить в общество детей, подчиняться требованиям, организовывать совместную деятельность.

Ребенок включен в социальную деятельность с момента рождения, а социальность, как основное свойство личности, развивается (по разным направлениям) на протяжении всей жизни. Первая форма социализации — *идентификация*, которая выступает центральным механизмом принятия ребенком социальной роли при вхождении в группу и формирования способности Я субъекта к саморазвитию. На основе идентификации развиваются две другие формы социализации — *индивидуализация* и *персонализация*. Содержанием индивидуализации является обретение ребенком его социальной неповторимости и появление индивидуального стиля деятельности. Сущность персонализации отражается способностью человека пользоваться многообразием созданного им самим мира вещей для саморазвития и утверждения своей самобытности.

В дошкольном возрасте социализация связана преимущественно с идентификацией — включением в группу сверстников, ориентацией в групповых отношениях и формированием собственной внутренней позиции в системе отношений с другими (взрослыми и сверстниками). В игровой деятельности ребенок учится отделять себя от других, осознавая свою индивидуальность, и объединяться с другими через отождествление, идентификацию, сопереживание. Играя, ребенок не только моделирует социальные отношения, но и через эмоциональное переживание, отношение к сюжету присваивает их, а растущая, благодаря эмоциональной включенности, уверенность в себе улучшает способность действовать в коммуникативных ситуациях.

А. П.Усова изучала воспитание общественных качеств у ребенка в игре |60|. К качествам «общественности» дошкольника она относит способность входить в общество играющих, действовать в нем определенным образом, устанавливать связи с другими детьми. По смыслу, «общественность» в современной терминологии соотносится с понятием социальной направленности личности, а формирование выделенных А. П.Усовой качеств представляет собой модель социализации ребенка как способности адаптироваться в обществе, обладая определенной социальной компетентностью, и находить точки личностного роста в социуме.

113

«Общественность», по мнению А.П.Усовой, является особым качеством личности, которое представляет собой самостоятельную линию развития и служит ребенку инструментом закрепления в детской среде. Общественность и проявляется, и формируется в обществе детей и является «продуктом самой жизни среди детей» |60|. Опираясь на идеи А.П.Усовой, представляется возможным выделить возрастные этапы, связанные с овладением ребенком общественными отношениями и способностью взаимодействовать со сверстниками — «жить в обществе детей». На п е р в о м   э т а п е предметные игры рядом способствуют развитию сосредоточения как условия организации личного поведения ребенка и способности действовать рядом с другим играющим ребенком, не отвлекаясь на его игру. На этом этапе дети учатся соблюдать «дисциплину расстояния», т.е. находиться рядом со сверстником, чувствовать его и соблюдать ограничения в отношении нарушения психологической границы, интимного пространства личности, не испытывая при этом сложностей со стороны реализации собственной деятельности. Способность к сосредоточению и навыки игры с предметами представляются необходимым условием возникновения бесконфликтной игры рядом.

Н а   в т о р о м   э т а п е появляются первые совместные действия, возникает процесс взаимодействия, который требует установления отношений друг с другом. Развитие совместности может происходить в разных вариантах. Это может быть механическое взаимодействие, которое представляет собой объединение разнородных действий, слияние двух индивидуальных в своей основе игр. Но может быть и эмоциональным взаимодействием, основанным на интересе к другому ребенку. Механическое взаимодействие разминается в направлении согласования действий и формирования общего смысла игры, а эмоциональное взаимодействие развивается через установление личных отношений и взаимного предпочтения. Роль второго этапа в развитии социальной направленности личности состоит в формировании основ языка игрового общения и ориентировки в поведении другого ребенка. Опыт первичного

взаимодействия позволяет детям подстроить, приноровить свои действия к действиям партнера. Зарождающаяся социальная направленность личности влияет на действия и чувства ребенка, побуждая его положительно отнестись к вторжению другого ребенка в игру, расценивая эти действия как стремление к совместности, а не ущемлению. В противном случае ребенок оттолкнет потенциального партнера или заплачет, неверно интерпретируя его активность. Ошибки коммуникативного взаимодействия свидетельствуют о социальной незрелости ребенка и несформированности чувства общественности.

Третий этап фиксирует достижения детей в области установления отношений и взаимопонимания. «Чем дальше процесс

114

взаимодействия идет от механического взаимодействия к более осознанному, — пишет А.П.Усова, — тем общественность как качество личности все больше дает себя знать: уже нужно найти свое место среди играющих, наладить с ними связи, понять желания играющих, убедив их в чем-то или самому убедиться. Больше того, примениться к другому (другим), столкнуться с их отношением к себе — все это требует того особого качества, которое мы бы назвали общественностью» [60].

Дальнейшее развитие идет в направлении углубления кооперации между детьми на основе интереса к содержанию игры. Играя, дети устанавливают коллективные отношения, у них формируется новое социальное чувство «мы», что в свою очередь открывает широкие возможности присвоения просоциальных и моральных норм, предлагаемых обществом. Детское сообщество содержит в себе действенные механизмы практического развития социализированности и нравственности у ребенка.

Многие исследователи анализировали игру с точки зрения социального содержания или, по крайней мере, ориентировались на происходящие в игре изменения в контексте общения. Так, В. Штерн, исходя из социальных характеристик игрового взаимодействия, выделил этапы развития игры ребенка: игра рядом с другим ребенком, затем вместе с ним и, наконец, против него. В. В.Зеньковский возражал против определенной этапности в изменении социального содержания игры и выделял в детских отношениях отношения властвования и подчинения, сотрудничества и борьбы, считая, что каждый ребенок через игру осваивает типичные варианты социальных позиций. В одном из ранних исследований 30-х г. XX в. М. Партен, изучавшей социальное взаимодействие детей, были выделены уровни игры дошкольников [74].

1. *Отсутствие взаимодействия,* или игра в одиночку. Ребенок играет с игрушками, но не обращается к другим детям.

2. *Ограниченное взаимодействие,* сводимое к наблюдению за игрой друг друга и репликам, вопросам, обращенным к другим детям.

3. *Условное взаимодействие,* когда два ребенка играют параллельно, в непосредственной близости друг от друга, используя одни и те же игрушки, но не общаются и не согласовывают свои действия;

4. *Ассоциативное взаимодействие,* где есть совместность, но нет координации, учета действий друг друга. Каждый ребенок поступает так, как ему хочется, взаимодействие представлено преимущественно обменом игрушками.

5. *Истинное взаимодействие,* представляющее собой совместную игру по общим правилам. Дети объединяются в группы для достижения общей цели, игра носит характер совместной деятельности.

115

Уровни игрового взаимодействия последовательно сменяют друг друга на разных возрастных этапах. Для детей в возрасте от 1 года до 3 лет характерны первые два уровня игры, а по мере взросления дошкольники осваивают совместные социальные игры третьего, четвертого и пятого уровней. Новые возможности связаны с тенденцией к преодолению социального эгоцентризма, формирующейся способностью переключать внимание на других участников взаимодействия и осознанием сопричастности делам сверстников.

Е.О.Смирнова, анализируя развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте, выделяет три основных этапа.

Первый этап. Для младших дошкольников наиболее характерным является индифферентно-доброжелательное отношение к другому ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации в пользу других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. Малыш как бы не замечает действий и состояний сверстника. Однако его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Об этом говорит стремление детей к эмоционально-практическому взаимодействию, подражание движениям сверстника. Та легкость, с которой трехлетние дети заражаются эмоциональным состоянием сверстника, может свидетельствовать об особой общности с ним, которая выражается в обнаружении одинаковых свойств, вещей или действий. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

Второй этап. Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. В 4—5 лет картина взаимодействия детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте повышается число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через представления о другом ребенке. В этом отношении другой ребенок становится предметом постоянного сравнения с собой. Это

116

сравнение направлено не на обнаружение общности (как у 3-летних детей), а на противопоставление себя и другого, что отражает прежде всего изменения в самосознании ребенка. Его *Я* «опредмечивается», в нем уже выделены отдельные умения, навыки и качества. Но выделяться и осознаваться они могут не сами по себе, а в сравнении с чьими-то другими качествами. Носителем сравнительных характеристик выступает сверстник. Только через сравнение со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а в глазах другого. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и др. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности 5-летних детей. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется.

Третий этап. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если 4—5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут объединяться с товарищем в своем противостоянии взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, уступить ему или что-нибудь подарить. Зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в 5-летнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих предметов. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает личностное начало в отношении детей к себе и к другому.

Общая возрастная логика развития отношения к сверстнику может меняться под влиянием индивидуальных особенностей, а развитие общения зависит от индивидуальных вариантов отношения к сверстникам. Очевидно, что не всегда отношения с другими детьми складываются безоблачно. Проблемные формы межлич-

117

ностных отношений негативно сказываются на самочувствии ребенка в коллективе, эмоциональном комфорте и, в конечном счете, на становлении личности. Варианты искажения или нарушения межличностных отношений приводят к многочисленным конфликтам и ссорам в детских сообществах. Одной из причин подобных трудностей является доминирование в отношениях предметного, объектного начала, т.е. «когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения» |70|.

В ходе игры между детьми раннего возраста часто возникают ссоры из-за игрушек.

Миша (2 года) несколько раз проявлял агрессивность, играя со сверстниками на детской площадке. Если кто-то пытался забрать у него игрушку, то Миша мог резко оттолкнуть или даже ударить конкурента, продолжая играть как ни в чем не бывало. В силу естественного для этого возраста эгоцентризма Миша еще не может прочувствовать сильное желание другого малыша играть с этими игрушками.

Дети раннего возраста только учатся делить с другими радость обладания игрушкой. Часто мамы годовалых детей удивляются: «Мой малыш ничего не жалеет, все отдает, а другой ребенок — на год старше и не умеет делиться». Способность уступить право собственности, т.е. поделиться с другим, формируется лишь после того, как ребенок начинает осознавать эту собственность и уважать ее сначала по отношению к себе, а потом и по отношению к другим. Если родители уважают право ребенка на свою игрушку и лают ему возможность самому распорядиться собственностью, одновременно мягко подсказывая возможности взаимодействия: поменяться, дать игрушку на время или играть по очереди, только тогда ребенок научится и делиться, и уступать другому, не отнимая понравившуюся вещь.

Развитие общения со сверстником и особенности социализации ребенка влияют и на социометрический статус дошкольника. В возрасте от 3 до 7 лет организованность детских коллективов стремительно повышается, а статус, который ребенок занимает в детской группе, становится устойчивой характеристикой личности, влияющей как на развитие самооценки, представлений о себе, самоотношения, так и на развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля. Популярность дошкольника во многом зависит от овладения игровыми навыками, умения заинтересовать партнера предложениями по развитию сюжета и способности спланировать и организовать совместную игру. Низкий социометрический статус ребенка приводит к появлению тревожности, иногда агрессивности и социальной неуверенности.

118

Социальная неуверенность ребенка проявляется в таких признаках, как тихая, невнятная речь, неспособность выразить свое эмоциональное состояние, плаксивость и сниженная моторная активность, отказ от контактов с незнакомыми людьми, отсутствие зрительного контакта в общении. Социальная неуверенность ведет к тому, что

ребенок не может расстаться с родителями, но умеет самоутверждаться, т.е. возражать окружающим или настаивать на своих предложениях.

В игре не только развивается общение ребенка со сверстниками, но появляются и новые формы отношений со взрослыми. В настоящее время наблюдается рост интереса к теоретическому осмыслению совместной деятельности ребенка со взрослым, основы которого были заложены в трудах Л. С. Выготского и Ж. Пиаже. Взаимоотношения со взрослым, в том числе и игровой план общения, в отечественной психологической традиции понимаются как принципиально определяющие развитие ребенка. В первую очередь влияние сказывается на мотивационно-потребностной линии развития, которая формируется и обогащается в общении со взрослым. «Ребенок в ходе развития осознания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение но только к непосредственно доступным ему вещам, но и к более широкому миру, т.е. стремится действовать, как взрослый», — пишет А. Н.Леонтьев. В игре, как было сказано ранее, зарождается мотив «быть как взрослый», который становится движущей силой дальнейшего развития ребенка на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста.

Взрослый в глазах ребенка часто связан либо с удовлетворением потребностей, либо с необходимостью послушания авторитету, требованиям и запретам. В игре ребенок открывает совершенно новый мир взрослого — мир отношений, мир возможностей. Играя, ребенок не просто подражает, но познает мир взрослых, включаясь в него активно, заинтересованно, эмоционально.

Игровая деятельность не придумывается ребенком, а задается взрослым, который учит малыша играть, подсказывает ему возможность принять на себя роль и передает ему общественно сложившиеся способы игровых действий. Поэтому исключительно важна позиция, которую занимает взрослый в отношениях с ребенком. Позиция ответственности и посредничества в освоении ребенком социального мира реализуется в игровом партнерстве взрослого и ребенка. Только в игре возможна реализация по-настоящему равных, субъект-субъектных отношений. Посредничество взрослых, организующих отношения ребенка с обществом, направляет процесс социализации детей.

Однако реально взрослый занимает по отношению к ребенку позицию объектного общения, позицию ведущего. Взрослый в сущности отношений, как правило, относится к ребенку как к

119

объекту, на который направлены воздействия взрослого, и только и игре взрослый становится на уровень партнерства, равных отношений, ориентированных на личность друг друга. Сама игровая ситуация предполагает смену ролей: взрослый уже не взрослый, а товарищ, или ребенок, или пациент. Взрослый вынужден действовать наравне с ребенком, отказавшись от позиции нравоучений и назиданий. Смена позиции взрослого и одновременное познание мира общественных отношений — мира взрослых — через игру позволяет ребенку объединить собственные представления с реально существующими системами действий и отношений.

Еще Ж.Пиаже и К. Коффка доказали несводимость психической жизни ребенка к уменьшенной или упрощенной копии жизни взрослого. Мир детства живет по своим законам и последовательно включается в мир взрослых, являясь его неотъемлемым структурным компонентом. Постигая взрослую жизнь, ребенок не просто воспроизводит ее, но присваивает, интериоризирует, активно стремясь действовать как взрослый. Субъект-субъектное, личностное общение взрослого с ребенком в ролевой игре обнаруживает единство двух миров, их внутреннюю связь. В игре ребенок принимает роль взрослого, смотрится во взрослого как в зеркало, создавая образ себя, включенного в социальные отношения. Личностно ориентированное общение со взрослым является важным фактором развития общения в целом и социализации на протяжении всего периода детства.

Наконец, игра является универсальным транслятором культурных норм, обычаев и традиций. Даже если не принимать во внимание национальные игры и забавы, которые несут выраженный этнический колорит, то в рамках сюжетно-ролевых игр можно наблюдать отчетливую тенденцию присвоения ребенком культурных норм и стандартов. Изображая себя в роли мамы, девочка играет роль тех образцов материнского поведения, которые она наблюдает в своем культурном окружении, и, несмотря на наличие фантазийных элементов, девочка-мама будет ухаживать за куклой именно так, как это принято в конкретном обществе. Точно так же, подражая различным образцам поведения взрослых, дети разных культур будут играть в охотников, шаманов, продавцов или водителей, реализуя конкретно-культурные роли и некоторые стереотипы реализации этих ролей.

В психологической и этнографической литературе можно найти описания игр, характерных для разных сообществ. Так, в сообществах, живущих за счет охоты, взрослых не пугают игры детей с ножами и копьями, малыши соревнуются в беге, выслеживании добычи и умении владеть оружием. Дети воинственных племен в редкие промежутки мирного затишья играют в войну, которая лишила их пищи и крова. Дети играют в свадьбы и похороны, повторяя виденные обряды и неизменно примериваясь к миру

120

взрослых отношений. В Советском Союзе придавалось большое значение развитию коллективных форм игровой деятельности, тогда как в США большинство детей испытывают сложности при организации игр, требующих совместных, объединенных усилий играющих. Дети в США предпочитают соревновательные игры, где ценятся индивидуальные достижения и каждый ребенок может проявить свои способности.

С точки зрения трансляции социальных норм игра является мощным видом поощрения и формирования адекватных требованиям общества форм поведения. Перспектива совместной игры со взрослым или возможность взаимодействия со сверстником являются доминирующими мотивами поведения, которые оказывают влияние на выполнение других видов деятельности, стимулируя непривлекательные для ребенка виды активности.

В определенном смысле игры являются зеркалом общества, или, по словам культурологов, «символическими репрезентациями реального мира». В исследованиях американских психологов было показано, что настольные игры с правилами содержат в себе прямое сообщение о социальных ориентирах и способах достижения успеха в обществе.

Когда в 1790 г. появилась первая «игра-ходилка», авторами которой были Дж. Уоллис и Э. Ньюберри, в ней содержались четкие смысложизиенные ориентиры, определяющие поведение на каждом возрастном этапе. Игроки должны были передвигаться от «младенчества» (первая клетка) к «бессмертию» (последняя клетка), где каждому шагу соответствовал некоторый образец поведения: «Старательный мальчик 7 лет», «Трудолюбивый отрок 15 лет» получали призы и возможность двигаться дальше, а «Расточитель 30 лет» и «Пьяница 63 лет» отсылались на начальные клетки игры. Согласно правилам игры, «Удостоившийся вечной жизни, прошедший все 84 года жизни» по своим талантам и заслугам представляется достойным «Образцом конца жизни», которая не может не привести к Вечности |32|.

Ценности, предлагаемые в современных настольных играх (спустя 2,5 века), претерпели серьезные изменения. Новые игры предлагают вместо нравственности, послушания и гражданской ответственности амбициозность, популярность, ориентацию на богатство и власть. Добродетели, предлагаемые обществом, поменяли полярность. Такие игры, как «Монополия», «Легкие деньги», «Барби: ключи к славе», отражают ориентацию общества на достижения, пренебрежение моральными устоями, потребительское отношение к другим людям. Если игры XIX в. восхваляли тяжелую работу и добродетельную жизнь, то в играх XXI в. главное — инвестиции, конкуренция и возможность «удачно выйти замуж».

История игр показывает, что дети социализируются через массовую культуру. Игра — эффективное средство усвоения ценностей, установок и убеждений, предлагаемых обществом, в игре

121

дети учатся ориентироваться на ожидания общества, впитывают стереотипы поведения. По словам Дж.Левера, игра есть «активная социализация», благодаря которой дети «достигают компетентности в сложных ролевых взаимодействиях, существенных для их дальнейшей жизни» |32|.

По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека соткано из его отношений к другим людям — с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Е.О.Смирнова пишет о том, что «отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека». Таким образом, игра, особенно ее развитая сюжетно-ролевая форма, оказывает значимое воздействие на развитие общения и социализацию ребенка, а по выражению Д. Б.Эльконина, «игра есть арифметика социальных отношений».

4.7. Роль игры в развитии воображения и творчества

Любое описание игры ребенка обязательно выделяет фантазийную сторону игры и живость воображения. Беззаботность, легкость перевоплощения и игра ума неизменно считались чертами детской жизни. Описания активности детей подчеркивают прежде всего ее спонтанность и легкость преобразования одних предметов в другие, одной ситуации в совершенно новую. Красноречив термин В. Прейера «Игра — алхимия фантазии».

Игра в истории развития психологии явилась своего рода «идеальной моделью» для изучения фантазии и воображения как психических функций. Доступная наблюдению игра детей помогла исследователям в оценке содержания конструктивных функций образных процессов.

Превращаясь в полицейского (характерно, что наши дети играют в полицию и почти никогда не играют в милицию), в водителя, врача или археолога, личность ребенка открывает новые возможности своего существования, насыщая воображение новыми смыслами и новыми действиями.

Мнения исследователей относительно взаимовлияния игры и воображения принципиально разделились. Большинство психологов конца XIX — начала XX в., таких как К.Гросс, В.Штерн, К.Бюлер, Дж.Селли, К.Д.Ушинский, считали, что игра является следствием развитого воображения ребенка, которое проявляется и фантазиях, игровых действиях, присвоении разным предметам новых значений. Позднее появилась альтернативная позиция. Отечественные исследователи игры — Л.С.Выготский, Д. Б.Эльконин — считали воображение не причиной, а следствием разви-

122

тия игровой деятельности. Воображение, являясь высшей психической функцией, представляет собой сложное и более позднее образование, чем игра, воображение зарождается в игре.

Л. С. Выготский выделяет важный для понимания развития воображения в игре закон реального чувства в деятельности фантазии. Например, ребенок создает некоего монстра, набросив на стул плед и увенчав сооружение ветвистой палкой. Нарисованные воображением картинки ужасного существа вызывают реальный страх, хотя ребенок прекрасно осознает, что перед ним всего лишь стул, который он сам прикрыл пледом. Воображение является ложным, но чувство страха — истинным. Воображение в детском возрасте является деятельностью, неразрывно связанной с эмоциональной сферой, и различные переживания, порождаемые фантазией, неизменно сопутствуют игре ребенка.

В воображении особенным образом соединяются эмоциональные и мыслительные процессы. Фантазирование облегчает ребенку понимание того, что умственный образ не совпадает с реальным объектом внешнего мира. Воображение позволяет установить связи между реальным миром и его символической репрезентацией. Л.С.Выготский выделял воображение как более сложную форму психической деятельности, «которая выходит за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть <функциями>... для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения» [22|.

Развиваясь, воображение становится относительно автономной деятельностью сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности. Но воображение ребенка не связано с уходом от реальности или ее искажением. Еще В.В.Зеньковский категорически возражал против понимания игры как средства ухода от реальности: «Игры не уводят нас от реальности, они, наоборот, вводят нас в нее, но только смягчают реальность, как бы снимают с

нее мертвящую необходимость, в ней царящую» [30|. Воображение обеспечивает глубокое познание реальности, проникновение в действительность через свободное отношение сознания к элементам этой действительности. С.Л.Рубинштейн писал так: «В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности с тем, чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие» |67|.

Творчество в отечественной психологии понимается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Вместе с тем результативность детского творчества вызывает сомнения: игра общепризнанно являя-

123

ется творческим видом деятельности, но не содержит очевидного продукта деятельности. Л.С.Выготский писал о том, что творчество проявляется везде, где человек воображает, изменяет, отступает от стереотипа, создает хоть крупицу нового для других или для себя (22].

Творческая игра зарождается еще в раннем возрасте в предметной деятельности, отличительной чертой которой являемся сочетание повторения и неожиданности. Л. Н. Галигузова приводит исследование Н.Н. Палагиной, изучавшей развитие воображения у детей второго года жизни в их ориентировочно-исследовательской деятельности с предметами. Она обнаружила в этом возрасте элементы фантазии и творчества, которые проявлялись в способах освоения ребенком действий с предметами [23].

Изучая творческий аспект игры на модели игровой ситуации «Уход за куклой», Л. Н. Галигузова |23] получила данные, характеризующие игру детей раннего возраста (см. табл. 7).

Полученные данные Л. Н. Галигузова характеризует с точки зрения изменений в структуре действий: на смену разрозненным действиям младших детей пришла последовательная и самостоятельная отработка разных схем одного действия и вариантов переходов к другому. Творчество, по мнению автора, зарождается в процессуальности предметной игры, где, например, ребенок мог в течение 15 мин резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус и т. д. В этих действиях малыш начинает моделировать реальность.

Одно из направлений развития творчества — включение в игру предметов-заместителей. Творческий характер приобретают такие показатели деятельности замещения, как: а) самостоятельный выбор предметов-заместителей; б) гибкость в изменении функции предметов; в) оригинальные названия и действия; г) критичность к замещениям партнера, которая свидетельствует о наличии своею особого видения окружающего.

Известно, что дети раннего возраста очень гибко используют предметы-заместители, легко меняя их функции. Тогда как дошкольники подходят к выбору заместителей критичнее и придерживаются одной стабильной функции предмета. Конечно, этот факт объясняется не снижением творческой активности с возрастом, а, как справедливо подчеркивает Л. Н. Галигузова, «недостаточной четкостью и устойчивостью образа предмета-заместителя», в результате которой «аморфность представлений приводит к их текучести, неустойчивости». Полифункциональное использование предметов в исследовании наблюдалось у 66 % детей. «Вместе с тем, — пишет Л. Н. Галигузова, — указанная гибкость позволяла ребенку варьировать, разнообразить свою игру в пределах ограниченной предметной ситуации, опробовать разные возможности замещений» |23|.

124

Таблица 7

Характер игровой деятельности детей раннего возраста

Параметры игровой деятельности	Возраст	
	2-й год	3-й год
1. Игровая мотивация:		
длительность игры (в мин)	7	16,9*
эмоциональное состояние (в усл. баллах)	0,9	2*
самостоятельность (в усл. баллах)	1,6	7,5*
2. Структура игровых действий:		
владение игровыми навыками (в усл. баллах)	1,5	2,2*
количество манипуляций (в среднем)	6,4	8,3*
количество игровых действий (в среднем)	10	10,9*
вариативность игровых действий (в среднем)	8,8	9,7*
самостоятельный выбор игрового сюжета (в среднем)	0,1	1,1*

соотношение игровых действий, направленных на себя, куклу, партнера, предмет (в %)	24: 67:3 :6	12:34:0:54
3. Воображение:		
действия в воображаемой ситуации (в среднем)	1	1
самостоятельный выбор предмета- заместителя (в среднем)	0,4	6,7*
гибкость в изменении функции и названия предмета (в среднем)	0,2	2,5*
оригинальные замещения и действия (в среднем)	0,1	1,2*
критичность к замещениям партнера (в среднем)	0	4,9*

* Различия значимы по критерию Вилконсона при $p < 0,01$.

125

По-видимому, зарождение творческой игры можно отнести ко второму году жизни ребенка, когда на фоне усиливающегося интереса к игровой деятельности, ребенок не просто повторяет предложенные действия взрослого, но начинает активно их менять, пробуя разные схемы исполнения и устанавливая все новые связи.

Л.А. Венгером выделены основные показатели развития творческих способностей в игре: развитие сюжета, детализация образов, оригинальность сюжета. К этим критериям можно добавить вариативность использования предметов-заместителей, способность к замыслу и развитие эмоциональных компонентов сюжета. В работах, проводимых под руководством Н.Е. Вераксы, важными компонентами творчества (в том числе и игрового) являются действия превращения, сериации, опосредствования и обращения. Творческая сюжетно-ролевая игра дошкольников — одно из условий построения диалектической структуры сознания, когда ребенок может мысленно поставить предмет на позицию, противоположную той, которую он занимал в реальности. Проблемные ситуации, возникающие в игре, нацеливают ребенка на последовательное изучение предметов и отношений и выделение все более скрытых, неочевидных свойств.

Развитие предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций — к сохранению и к изменению. Воспитание, разносторонние воздействия взрослых на ребенка преследуют своей целью сохранить и передать накопленные знания. Игра содержит в себе возможности выйти за рамки писаных правил, расширить свое мировоззрение, одновременно взглянув на правила со стороны. Игра особым образом воспроизводит непредсказуемость окружающего мира. Предлагаемые взрослыми правила не могут исчерпать и предусмотреть всевозможные жизненные коллизии, а в игре ребенок становится хозяином правила и, осваивая его, становится не рабом нормы, а ее творцом.

Главным результатом игрового процесса принятия различных ролей становится осознание ребенком несводимости себя к этим ролям, неограниченной возможности моделирования собственного *Я* и возможности выхода за пределы любой ситуации, любого правила. Это неосознаваемое знание становится нескончаемым потенциалом творчества и саморазвития для ребенка, возможностью формирования богатой и разнообразной личности.

Потребность быть активным, созидательным и самостоятельным удовлетворяется игрой и стимулируется игрой. Играющий дошкольник развивает свою уникальность и творческие способности. «Ориентация на уникальность, — пишет В. П. Петровский, — проявляется в ненормативном поведении детей, делает их привлекательными партнерами по общению для сверстников и для в «рослых». И далее: «Ориентация на свою значимость для других

126

дает ребенку возможность полноценно участвовать в совместных делах. Содействует приобщению к ценностям и средствам человеческой жизнедеятельности» [33].

На пересечении развития воображения и расширяющейся потребности в общении появляется уникальный феномен, характерный для игрового периода развития, — воображаемый товарищ. Многие дошкольники придумывают себе друга, который всегда готов разделить радость, стать партнером в игре и может хранить любой секрет. Воображаемые друзья позволяют скрасить одиночество, побороть страх, отчасти удовлетворить потребность в общении и поддержать уверенность в себе.

Недавние исследования показали, что свыше 65 % дошкольников выдумывают себе друзей или зверюшек-партнеров, с которыми также можно играть, о них можно заботиться и получать удовольствие от общения. Диалоги с невидимым партнером способствуют развитию рефлексии, самосознания, креативности. Воображаемый друг может помочь ребенку потренироваться в разговорах со сверстниками и сформировать социальные навыки. Зарубежные исследователи считают, что наличие воображаемого товарища является, как правило, надежным предиктором общительности, дружелюбия и активной готовности взаимодействовать с другими детьми и взрослыми.

4.8. Роль игры в развитии сознания

Увлеченно играя со сверстниками, дети проявляют не меньший интерес и к одиночным играм — «играм-сосредоточениям Д.Б.Эльконин делает акцент на «внешней» стороне социальности, подчеркивая коммуникативный аспект игры и значение игрового общения как условия присвоения общественных отношений. Между тем в психологии высказываются идеи о значении игры для «внутренней» социальности, общения с самим собой как необходимого этапа формирования сознания. Играя, ребенок объединяет свою социальную и индивидуальную, внешнюю и внутреннюю направленность.

Еще Л.С. Выготский писал о том, что «ребенок учится в игре своему *Я:* создавая фиктивные точки идентификации — центры «я»; ребенок имеет уже Я, но не осознает его, имеет внутренние процессы, но не осознает их — в игре осознание о себе и своем сознании». Начиная с раннего возраста ребенок осваивает свое *Я,* но осознание своих переживаний, своего места среди других людей приходит не сразу. Благодаря расхождению смыслового и видимого поля, в игре становится возможным действие «от мысли, не от вещи», от собственного замысла, а не от ситуации. Ребенок смотрит на себя через роль, которую взял на себя, т.е. через взрос-

127

лого, которому он стремится подражать. В этом сравнении ребенок, как показал Л.С.Выготский, обнаруживает, что он ребенок, и через роль и игру осознает свое место в системе общественных отношений [22].

Дж. Мид характеризует игру как обобщенную модель формирования «самости» построения ребенком своего *Я.* В.П.Зинченко высказывает идею о том, что игра является психологическим механизмом «самоорганизации и самообучения» такой избыточной (обладающей неограниченным количеством степеней свободы) системы, как психика ребенка [33].

В диалоге об игре И.С. Кон говорит о том, что «ребенок самоосуществляется, выстраивает свою личность, не пассивно воспринимая от взрослых информацию о себе, но главным образом II процессе деятельности — предметной, словесной — и общении со сверстниками. А такое общение — всегда игра. Коллективная ролевая игра не только реализует поведенческие потенции ребенка... но и облегчает ему осознание собственных качеств, т.е. познание своей избыточности, своего могущества в конце концов» [33|.

Отечественная исследовательница И.Е. Берлянд, исходя из понимания сознания, предложенного М.М.Бахтиным, а позже И.С.Библером, высказывает гипотезу о возникновении игры как феномена сознания. Анализируя игровые действия как действия изображающие, направленные не на предмет, а на само действие кик таковое, И. Е. Берлянд характеризует игру с точки зрения формирования представлений ребенка о себе через представления о собственном действии.

Проблема сознания затрагивается в психологических исследованиях игры, прежде всего в связи с вопросом осознания мнимого характера игровой ситуации. Осознает ли ребенок условность игровых действий? Отличает ли фантазийный мир от реальности? Ответ на эти вопросы у разных авторов диаметрально расходится. Одни считают, что иллюзия в игре абсолютна и именно этим допишется удовлетворение базовых влечений — через уход от реальности. Эту позицию выражает В. Штерн в следующем замечании: «Когда видишь, как всецело ребенок поглощен содержанием рассказываемой ему сказки или рассказываемой им самим фантастической истории, с какой серьезностью он действует в своих Играх и в какое отчаяние приходит, если им мешают, — то не можешь не признать, что здесь еще существует полная или почти полная иллюзия действительности» [82]. Отрицание элемента сознательности или реальности в игре характерно и для теорий К. Коффки, Ж. Пиаже и других исследователей. «Не может быть и речи о том, чтобы при полном поглощении иллюзий было налицо тщательное наблюдение над явлениями», — категорично заявляет К.Гросс [25].

128

Свою позицию сторонники погруженности в иллюзию аргументируют подлинностью эмоций и той серьезностью, углубленностью, которая характерна для играющего ребенка. Описывая игру своей дочери с куклой, В.Штерн подчеркивает эмоционально положительное, трогательно нежное отношение девочки к игрушке, которое не было бы возможно, «если бы в ее сознании совершенно ясно сидело, что эта кукла — только кожаный мешок, набитый опилками» [82|.

И. Е. Берлянд возражает такому пониманию игры, апеллируя к структуре эстетического переживания, которое многие авторы рассматривают как сходное с игровым воображением. Испытывая сильные эмоции, полностью сопереживая герою, зритель, созерцающий драму на сцене, не теряет чувства реальности и осознания условности происходящего. Так, например, трехлетний малыш подбегает к маме со слезами на глазах: в мультфильме обидели понравившийся ему персонаж — выгнали из домика. Мама, пытаясь утешить сына, говорит: «Если щенок постучится к нам, мы его обязательно пустим пожить, хорошо?» На что ребенок удивленно и с некоторым пренебрежением отвечает: «Ты что, мама, он же не-жи-вой!»

Игра понимается и как компенсация нереализуемых в реальности потребностей, которые удовлетворяются благодаря абсолютной погруженности в пространство игры. Однако многочисленные факты воспроизведения в игре конфликтных, неприятных для ребенка ситуаций разрушают эту теорию. Проигрывание (иногда повторяющееся по нескольку раз) наказаний, визитов к доктору, стрессовых фактов из жизни ребенка невозможно объяснить исходя из идеи компенсаторного удовлетворения.

Ребенок в ролевой игре никогда полностью не теряет внешнюю позицию по отношению к роли, не отождествляет себя с героем игры полностью. К.И.Чуковский приводит выразительные примеры, иллюстрирующие позицию ребенка, увлеченно играющего и одновременно сохраняющего чувство реальности: «Четырехлетняя девочка играет деревянной лошадкой, как куклой, и шепчет: "Лошадка надела хвостик и пошла гулять". Мать прерывает ее: "Лошадиные хвосты не привязные, их нельзя надевать и снимать". — "Какая ты глупая, мама! Ведь я же играю"» (80|.

В ролевой игре одновременно сосуществуют два плана отношений: игровые и отношения по поводу игры, обеспечивающие координацию игровых действий между детьми и сохраняющие включенность ребенка в реальность. Между ребенком и ролью всегда сохраняется определенная дистанция, в противном случае, если ребенок теряет границы собственного Я, игра превращается в патологию. Внешний контроль, взгляд на игру как бы «со стороны», как раз и позволяет ребенку играть: оценивать, что «как взаправду», а что «так не бывает». Два плана, две сопряженные позиции, — это и есть игра.

129

Л. В. Запорожец считал способность выхода ребенка за пределы непосредственного окружения одним из основных и исходных новообразований игры. Моделируя окружающий мир в материализованной форме, переводя язык отношений в доступную схему, ребенок приобретает способность к освобождению от своего *Я*, от окружения и выходит за узкий круг непосредственных отношении. Эти изменения становятся источником последующее развития личности ребенка.

И. Е. Берлянд выделяет для дошкольного возраста сознание как функцию, определяющую весь вектор психического развития: «Особенности детской психики не сводимы ни к установке на познание, ни к установке на усвоение взрослых умений, навыков и т.д., ни к установке на внешнее общение. Психику ребенка «от двух до пяти» можно понять в свете доминанты на сознание» [8]. Сознание при этом понимается так, как его определял И. С. Библер: «Сознание — это феномен несовпадения индивида С ним самим, форма сопряжения внешних общений и внутреннего общения *«Я*— мое другое *Я»* (насущное мне *Ты...),* причем внешнее общение и общение *«Я* — мое другое *Я»* не последовательны, но одновременны, само внешнее общение имеет личностный смысл и присуще сознанию, только если оно принципиально преображено в напряжениях внутреннего само-общения»[9].

Исходя из такого понимания сознания, дошкольный возраст характеризуется как возраст, где все развитие направлено на формирование сознания. Общение ребенка со взрослыми и сверстниками — это общение сознаний и общение, направленное на становление индивидуального сознания. Мышление — бытие, объединяющее отдельные психические феномены в единое сознание. Развитие мышления и сознания тесно переплетено: «Мышление есть то бытие, которое определяет неделимость сознания и несводимость его к отдельным психическим феноменам» [9|.

Рассуждения В.С.Библера, по сути, отражают теоретическую позицию о преимущественном значении формирования сознания к дошкольном возрасте. Доминантность этого вектора развития задает направление всем остальным линиям формирования психических функций, одновременно объединяя их на самом пике развития. Игра как ведущая деятельность становится той формой активности, которая максимально способствует формированию сознания, благодаря особой структуре игры — возможности подняться над собой сегодняшним и одновременно посмотреть на себя «со стороны», т.е. отделить себя от представлений о себе, что по сути составляет ядро сознания — осознание себя как субъекта — субъекта деятельности, субъекта общения и т.д. В игре этот процесс осуществляется единственно возможным для дошкольника образом.

130

Самосознание как сознание самого себя, обращенное на себя по мнению Берлянд, может быть только диалогическим. Из диалогической природы самосознания она выводит следующие характеристики:

1. Сознание должно быть вненаходимо по отношению к себе иметь внешнюю по отношению к себе позицию. Самосознание предполагает отношение к себе как к другому, внешнему, отделение от себя.

2. Самосознание не может завершить себя, оно постоянно переходит свои границы, скорее даже существует только на эти границах, в точках перехода.

3. Самосознание, относясь к себе как к целостному уникальному субъекту, в его целостности, уникальности, должно быт «образом себя».

В игре присутствуют в явном виде все эти характеристики, составляя принципиально иную (в отличие от не игровой) игровую позицию. В игре ребенок через роль освобождается от слитности с собой, отделяется от действия, ситуации, самого себя. Подобное отделение открывает ребенку его собственную личность. Дж.Родари в «Грамматике фантазии» пишет: «Чтобы познать себя, надо иметь возможность себя вообразить» |66|. Играя, ребенок не просто себя воображает, но преображает, моделирует свое *Я.*

Главным феноменом игры, по мнению И. Е. Берлянд, являете «сознание как самоустремленность действия, отстранение себя о своего действия, от предмета, обращенность не на наличное бытие себя и предмета, а на возможное, произвольность как способность к овладению, переосмыслению не только своих эмоций побуждений, но и внешних норм, эталонов, образцов — эти феномены значимы не только как промежуточные этапы, подготавливающие переход к чему-то иному, но имеют непреходящее значение» |8|.

Зарубежные сторонники когнитивного подхода к развитию психики считают, что игра является эффективным средством формирования *«протеева Я»* — адаптивного и гибкого. Концепци. «протеева *Я»,* описывающая особенности личности, воплощена образе Протея, греческого морского бога со многими обличиям Он способен был проявлять гибкость и восприимчивость благодаря тому, что мог изменять (или адаптировать) свою форму в зависимости от условий. Гибкая, адаптированная структура *Я,* формирующаяся в игре, позволяет ребенку, а затем и взрослому человеку приспосабливаться к противоречивому, быстро меняющемуся окружению, сохраняя при этом внутреннее ощущение управления. Такие структурные особенности игры, как символизм, самоорганизация, чувствительность к внешним факторам, меняют личность ребенка. По самой своей природе игра предполагав постоянное изменение. Игра, по мнению Д. Фромберга [32], спо-

131

собствует следующим формам понимания, ассоциированным с развитием *Я.*

- *Символическое понимание.* Игра позволяет играющему рассматривать одну вещь как обозначение другой. Игроки используют символы и воплощают свое восприятие мира посредством как символического, так и несимволического использования разнообразных посредников. Игра — идеальное средство для репрезентации, а стало быть, и для переживания хаотических содержаний и концепций.
- *Осмысляющее понимание.* Поскольку игра позволяет участнику соединить между собой различные элементы опыта, она является личностно значимой активностью; благодаря своему конструктивистскому характеру она дает игроку возможность осмыслить свой опыт, соединяя различные его элементы в более крупные конфигурации. Можно рассматривать это как аспект организации в сложной адаптивной системе; игра создает условия, в которых играющий может непосредственно пережить осмысленную для себя структуру.
- *Динамическое понимание.* Игра предполагает постоянное изменение; она обладает «колебательностью», в соответствии с которой темы и использование материалов от момента к моменту чередуются. Играя, дети переживают и осваивают способность выражать динамические аспекты феномена или ситуации. Игра развивается и развертывается в растущем человеческом существе.
- *Связующее понимание.* Игра позволяет игрокам связывать между собой темы, ситуации и личности. Характер игры-сотрудничества делает ее идеальным контекстом для изучения взаимозависимости характеризующей современный мир.
- *Референтное понимание.* Игра всегда имеет некий фокус. Эго может быть тема или система отсчета — что-то, что придает игре суть и смысл, поощряя тем самым целенаправленное, или рациональное, поведение.
- *Регуляторное понимание.* Игра есть форма самовыражения, позволяющая интеграцию и контроль различного, порой приводящего в замешательство опыта. В этом смысле игра выполняет кардинальную роль в развитии саморегуляции.
- *Творческое понимание.* Игра с ее комбинаторными, интегративными аспектами, служащими как развитию, так и выражению дивиргентного мышления, дает место творчеству при конструировании новых паттернов и конфигураций. Дети разрабатывают и модифицируют темы своей игры. Поэтому, играя, они креативны в фундаментальном смысле продуцирования «вариаций на тему».
- *Информационное понимание.* Будучи динамической, постоянно эволюционирующей системой, игра порождает информацию, и том числе абстракции, атрибуты объектов и личностей, — и

132

посредством захвата приводит к включению новой информации и старые конструкты.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что ребенок, играя роль, не просто фиктивно переносится в чужую личность; входя в роль, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. В игре развивается не только воображение, мышление, воля, но и сама личность ребенка в целом.

В раннем и дошкольном возрасте игра способствует формированию у ребенка независимости и волевых качеств личности. Играя, ребенок волен обращаться с игрушками так, как ему вздумается, и самостоятельно принимать решения о дальнейшем развитии сюжета и предпринимаемых действиях. Малыш сам решает, как пройдет его дорога для грузовика и где он построит гараж. Родители, как правило, не ограничивают игровую активность детей и не навязывают им решения. Таким образом, игра способствует развитию чувства независимости и уверенности в своих силах. Согласно Э.Эриксону, игра в 2 — 3 года способствует формированию у ребенка автономии, противостоящей чувствам неполноценности, стыда и сомнений. Особенно в игре родители должны отказаться от желания принимать все решения за ребенка и предоставить ему возможность самому сделать выбор лучшего варианта, возможность творить собственный мир, развивая при этом независимость, творчество и чувство гордости за свои достижения.

В процессе повседневного игрового опыта дети формируют знание собственных способностей и ограничений, что вносит существенный вклад в развитие чувства самосохранения. Реалистичное представление об уровне актуальных возможностей, а также о степени доступной сложности решаемых задач формируется через пробы и ошибки в игре. «Игровая среда детства, — по мнению Э.Харствуд, — служит полигоном для развития и тестирования навыков принятия решения, осознания социальных последствий решений и оценки этих решений с точки зрения факторов риска» |32|. Игра предоставляет реальную возможность оценить себя и обрести чувство личностной компетентности.

Многочисленные зарубежные исследования подтверждают связь между игровым и рисковым поведением уже в дошкольном детстве. Дети стремятся испытать границы своих возможностей в игровом пространстве. Пробующее поведение, характерное для игры, позволяет ребенку конкретизировать представления о себе. Одной из субъективных целей ребенка в игре является достижение баланса между внешними трудностями и внутренними ресурсами (способностями, навыками, активностью). Потребность в игре, связанной с приключениями, риском, освоением пределов собственных возможностей, служит расширению границ собственного *Я*, повышению спонтанности, обучению и развитию.

133

Развитие самосознания в игре связано и с построением временной перспективы личности. Обращаясь к своему прошлому, ребенок соотносит его с настоящим; разыгрывая прошлые переливания, моделирует их с вершины себя сегодняшнего; моделирует будущее исходя из текущих отношений. Ребенок непрерывно открывает себя «игре, пересматривая свой образ и сопоставляя его с новыми знаниями и переживаниями. Игра способствует личностному росту ребенка, так как в игре осознаются многие мотивы человеческой деятельности, а осознанные стремления создают условия для самоактуализации.

4.9. Половая идентификация и дифференциация в игре

Часто можно наблюдать примерно следующую игровую сцену. Маша (4 года) и Владик (4 года) расположились в игровом уголке детского сада. Маша энергично берется за кукольную коляску и начинает катать ее по кругу. Владик поглядывает на нее явно скучая. Вдруг Маша решительно поворачивается к нему и категорично заявляет: «Я — мама, а ты — папа». Затем достает из коляски куклу, усаживает за столик и начинает расставлять посуду. Строго посматривая на Владика, говорит: «Сейчас будем кушать — время обедать». Владик почти не замечает бурной активности девочки и вяло осматривается кругом. Пока Маша старательно сервирует обед на троих (тарелки, чашки, ложки), Владик увидел большую коробку из-под кубиков и залез в нее, изображая шофера. Настроение мальчика заметно повышается, он очень убедительно крутит несуществующий руль автомобиля. Вдруг вылезает из коробки и критически посматривает на свой «автомобиль». «Ага, колесо пробило, — нужно менять», — важно заявляет Владик и принимается за мужскую работу. Маша, прислушавшись, возражает: «Нет, сначала — обедать» — и несет Владику тарелку. Тут же усаживает за стол куклу, предварительно отшлепав ее за «плохое поведение», и сама принимается за «обед».

Различия в сюжетах игр мальчиков и девочек, даже если они играют вместе — типичная ситуация. В дошкольном возрасте дети часто разделяют игры на девчоночьи (в них зазорно играть мальчикам) и мальчишечьи (мало привлекательные для девочек). С чем связана подобная дифференциация сюжетов и ролей и каково влияние игры на полоролевую социализацию детей?

Полоролевая социализация детей является одной из стержневых линий развития на протяжении всего онтогенеза и включает в себя формирование психического пола ребенка — гендера, половой дифференциации и половой идентификации. *Гендер* (лат. *gender* — род) — социальный пол индивида, формирующийся на основе соматических, социокультурных и поведенческих характеристик, в отличие от пола биологического *(sex)* как сово

134

купности репродуктивных, анатомических различий. *Половая дифференциация* представляет собой объединение генетических, морфологических и физиологических признаков, определяющих различия между мужским и женским полом. *Половая идентификация* — процесс формирования самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу, и построение поведения в соответствии с полоролевыми образцами.

Уже двухлетние малыши уверенно начинают относить себя к определенному полу и строить представления о своих отличительных чертах. Поведение детей в раннем возрасте начинает дифференцироваться по линии полоролевых установок. Различия между полами в игре начинают проявляться у детей в возрасте от10 – 14 мес, а в исследовании К.Жаклин и Е.Маккоби показано, что мальчики и девочки, получив в товарищи по игре ребенка своего пола, становились в два раза более общительны, чем с партнером противоположного пола [32]. Наблюдая за играющими детьми, мы в большинстве случаев обнаружим, что маленькие девочки предпочитают играть с куклами и предметами быта (посудой, кукольной мебелью и другими элементами домашнего хозяйства), а мальчики выберут машинки, самолеты, игрушечные инструменты или солдатиков. Выбирая партнеров для игр, уже в три года малыши предпочитают общаться с детьми своего пола.

Дошкольный период развития является сензитивным возрастом в отношении усвоения моделей полоролевого поведени В дошкольном возрасте процесс полоролевой социализации и формирования тендера осуществляется в первую очередь в игре н основании принятия и проигрывания определенных сопиотипичных феминниных (женских) и маскулинных (мужских) ролей. По мнению сторонников когнитивного подхода выраженная сегрегация игровых групп по половому признаку связана с растущей потребностью детей классифицировать людей для понимания социальных отношений. Пол как фундаментальная дихотомическая категория образует часть социального мышления детей.

Игра, являясь сложным, многоуровневым видом деятельности, предоставляет возможности для развития всех компонентов психического пола: когнитивного, эмоционального и поведенческого: ориентация в системе тендерных требований и идеальных моделей поведения («мальчики никогда не плачут», «девочки всегда помогают», «настоящие мужчины не предают», «хорошая мама всегда пожалеет ребенка» и т.д.); переживания в связи с принятием той или иной роли и удовлетворенность в связи с ее реализацией; ориентация на поведение сверстников и идентификация с детьми своего пола. Подчеркнем, что группа сверстников — второй по значимости (после семьи) институт социализации ребенка.

Маскулинность и фемининность как некоторые типичные психологические качества мужчин и женщин, поощряемые в обще'

135

стве, усваиваются детьми в семье и через средства массовой информации, а в игре дети «примеривают» на себя эти качества, проигрывают и присваивают, одновременно формируя устойчивые представления о типичных, социально желательных качествах противоположного пола. Безусловно, образы «мужских» и «женских» качеств различаются в разных культурах, тем не менее, прослеживаются общие тенденции, которые и находят в первую очередь отражение в игре. Маскулинность традиционно ассоциируется с решительностью, действием, героизмом, склонностью к риску и исследованию. Фемининность ассоциируется с эмоциональностью, добротой, принятием, консерватизмом.

Характерное для современного общества размывание традиционных ролей мужчины и женщины приводит к неоднозначным последствиям. С одной стороны, женщины не только получили максимальную возможность профессиональной, социально-общественной реализации, но и доказали несостоятельность традиционных

фрейдистских утверждений о преимущественной подчиненности и пассивности женщин, заданных биологией пола, и неспособности женщин к принятию решений, лидерству, продуктивному творчеству.

С другой стороны, тенденция к социальному соревнованию между мужчинами и женщинами приводит к ориентации девочек на мужские модели поведения, что затрудняет формирование в дальнейшем материнской позиции. Очевидно и то, что традиционное воспитание девочки с преимущественной ориентацией на образцы скромности, послушания, низкой познавательной активности приводят к формированию пассивной, зависимой и беспомощной личности, с трудом адаптирующейся к современным условиям жизни.

Тенденция размывания границ мужественности и женственности осложняет полоролевое развитие и мальчиков, приводя к конфликту между традиционными маскулинными моделями поведения и определенной феминизацией воспитания мальчиков, которые наблюдают преимущественно женские модели поведения (мать, сестра, воспитательница, учительница и т.д.).

Разрешение ролевых противоречий во многом осуществляется в сюжетно-ролевой игре, в деятельностном взаимодействии со сверстниками своего и противоположного пола. Цикл исследований, проведенных под руководством Т.А.Репиной [6, 24, 41] по проблеме полоролевой социализации детей в дошкольных учреждениях, позволил оценить влияние игры на становление тендера и выделить корректирующий потенциал игровой деятельности. Исследования Т.А.Репиной показали отчетливую дифференциацию дошкольников по половому признаку в общении и игре, преимущественную солидаризацию мальчиков с мальчиками, а девочек с девочками. В работе Л. В. Градусовой [24] выступили разли-

136

Таблица 8

Гендерные особенности игровых предпочтений сюжетов

Виды игр	Пол детей	
	Мальчики (в %)	Девочки (в %)
Сжетно-ролевые игры: семья	3	40
магазин		6
больница	3	16
парикмахерская		2
детский сад		3
военные игры	17	22
игры транспортной тематики	6	2
Итого	**29**	**71**
Режиссерские игры: с машинами	22	
с солдатами	5	
Итого	**27**	-
Настольно-печатные	13	15
Строительно-конструктивные	14	2
Подвижные и спортивные	13	8
Игры на сюжеты сказок	2	1
Электронные игры	1	-
Музыкальные игры	1	3
Всего	**100**	**100**

чия в игровых интересах и предпочтении сюжетов мальчиками и девочками, которые отражены в табл. 8.

Особенно ярко различия в интересах мальчиков и девочек проявились в выборе сюжетов ролевых игр. Интересы детей почти не пересекаются и точно соответствуют полоролевым предпочтении-

137

ям. Большинство мальчиков отдает предпочтение играм военной и транспортной тематики. Большинство девочек — семейно-бытовой тематике и традиционно женской роли «ухода за больным», «оказания помощи». Л. В. Градусова приводит любопытные описания высказываний детей. Только три девочки сказали, что они «любят играть в войну, но мальчики не пускают». Остальные девочки свою нелюбовь к военным играм объясняли тем, что это — «мальчишечьи игры». При выборе ролей мальчики отдавали предпочтение таким ролям, как солдат, командир, пограничник, шофер. У девочек наибольшей популярностью пользовались роли мамы и врача.

Наличие существенных различий в игровых интересах мальчиков и девочек, обнаруженное в исследовании Л. В. Градусовой |24|, уже на этапе старшего дошкольного возраста, резкая дифференциация мужских и женских ролей в

игре подчеркивают значение игры в полоролевой социализации дошкольников. Военная, транспортная тематика и активный, подвижный характер игр позволяют мальчикам, с одной стороны, реализовать склонность к риску, самоиспытанию, активной деятельности и технической направленности интересов, а с другой стороны, формировать решимость, уверенность, чувство справедливости и ответственность.

Развитие личности и социализация девочек в игре осуществляется через присвоение материнской позиции, стремление к созиданию, сопереживанию, альтруизму. Г.Г.Филиппова, изучая проблему онтогенеза материнства, выделяет в качестве значимого периода формирования материнской мотивационно-потребностной сферы ранние годы развития девочки, в частности игровой этап |73]. В процессе игры с куклой-младенцем происходит образование объекта материнства (ребенка), первоначальный эмоциональный образ которого закладывается на этапе непосредственного эмоционального общения девочки со своей матерью.

Большинство отечественных и зарубежных исследователей соглашаются с тем, что игры в семью, в дочки-матери позволяют конкретизировать представления девочки о материнской позиции, о собственной будущей социальной роли. Возможность принять на себя роль матери в сюжетно-ролевой игре открывает ребенку возможность освоить новые мотивы и действия, связанные с материнской сферой. «Переживание в роли состояний своего персонажа, идентификация с ним, моделирование в игровых ситуациях реальных событий из жизни, — как подчеркивает Филиппова, — дает возможность "отработки" не только мотивационных основ, но и операционального состава материнской сферы» [73].

Играя с куклой или младшими детьми, выполняющими роль ребенка, девочки упражняются в операциях кормления, ухода, особого типа взаимодействия с младенцем («сюсюкающая» речь, бережные движения, убаюкивание и утешение). Девочки модели-

руют в игре образец материнства собственной матери и наблюдения за материнско-детскими взаимодействиями в других семьях. Активное пробование и ориентировка в материнской сфере позволяют девочке формировать свой собственный образ младенца и образ себя как будущей матери. «Кукла является моделью ребенка, причем с акцентированными младенческими признаками, Такой акцент облегчает закрепление гештальта младенчества на ребенке. Условность игрушки позволяет разыгрывать любые ситуации...» [73].

Увлеченность девочки игрой в дочки-матери в детстве является одним из предикторов формирования психологической готовности к материнству в юности и зрелых возрастах, когда у женщины появляется свой ребенок. Компенсировать столь фундаментальное влияние сюжетно-ролевой игры на онтогенез материнской сферы другими формами активности в дошкольном возрасте, по мнению Г.Г.Филипповой, вряд ли удастся. «В исследованиях беременных и матерей с детьми дошкольного возраста количественное заполнение и качественные особенности этого этапа (содержание игр с куклами) соотносится с общей ценностью ребенка и материнства...» [73|.

Согласно результатам исследований девочки и мальчики с младенчества играют в разные игрушки, при этом широта выбора, игрушек у них различна. По данным К. Рубина, девочки намного чаще играют с «мальчиковыми» игрушками, чем мальчики с «девчачьими». К младшему школьному возрасту гендерная обусловленность выбора игрушек только возрастает. Однако при определенных условиях эта закономерность нарушается. Если младшего дошкольника оставить наедине с игрушками, то ребенок, скорее всего, выберет для игры предметы, предназначенные для другого пола. Если же ребенок находится в обществе сверстника противоположного пола, вероятность такого события минимальна. Мальчики-дошкольники отчетливо негативно реагируют на других мальчиков, которые выбирают игрушки, предназначенные для девочек. Б. Фагот считает, что мальчики воспринимают игровые предпочтения девочек и их игровые сценарии как опасность, которой следует избегать тому, кто хочет быть принят в мир мужской игры равных [32|. Такого рода негативная социализация может ограничивать возможности мальчиков в освоении тонких социальных навыков и межличностных отношений. К тому же отцы, как правило, энергично возражают против игр сыновей, не укладывающихся в тендерные стереотипы.

Возвращаясь к проблеме половой дифференциации, можно отметить, что в игре дошкольников дифференциация носит резко контрастный характер: мальчики не хотят играть в игры девочек и считают их не способными «стрелять», «водить машину», «командовать», а девочки считают игры мальчиков грубыми и не доверя-

ют им кукол. Такое дихотомичное восприятие моделей поведения способствует идентификации со сверстниками своего пола и целенаправленному усвоению полоролевых стандартов поведения. Имеете с тем, это может обеднять поведение дошкольников, лишая, например, мальчиков возможности развивать эмпатию, сопереживание, а девочек — твердость и решительность.

Точка зрения педагогов и психологов на «мальчишеские игры»: поенной и героической тематики («солдаты», «спасатели», «полицейские» и т.д.) — и характер их влияния на развитие личности ребенка — противоречива. Одни исследователи считают, что подобные игры стимулируют развитие агрессивности и деструктивного поведения. Мальчики имеют возможность отрабатывать модели жестокого, разрушительного поведения, что не одобряется большинством взрослых, поэтому и дома, и в дошкольных учреждениях военные игры находятся под запретом. В свое время даже предпринимались попытки запрета производства военных игрушек.

Другая часть исследователей считает, что игры героической направленности не усиливают агрессию, а, наоборот, позволяют выплеснуть естественную для мальчиков «биологическую» агрессивность и тем самым социализировать ее, ограничив рамками игры. В исследовании Дж.Уайтинга и К. П.Эдвардса |32) был подтвержден феномен устойчивого предпочтения мальчиками (по сравнению с девочками) в возрасте от 3 до 11 лет всевозможных противоборств в шести культурах.

Если объективно взглянуть на сюжетно-ролевые игры мальчишек, то в большинстве своем они носят примитивный характер имитации «перестрелок» и «перебежек», что связано с отсутствием образцов развернутой игровой деятельности и адекватного руководства игрой со стороны взрослых. Мальчики ощущают дефицит и в отношении образцов мужского поведения. Многие отцы, в силу высокой дифференцированности труда в современном обществе, не часто занимаются дома «мужской» работой — столярничают, плотничают и т.д. Не многие отцы учат сыновей играть и готовы разделить с ними все «тяготы военной жизни». Поэтому потребность в реализации определенных сюжетов у мальчиков явно не удовлетворяется, а образцы поведения они наблюдают преимущественно бытовые: как мама стирает, готовит, убирает.

В обедненном виде военные сюжеты действительно вряд ли могут способствовать поступательному развитию мальчиков, ограничивая потенциально возможные модели подражания лишь агрессивными действиями. Однако развернутая ролевая игра, включающая различные испытания, элементы преодоления себя, образцы героизма, тактические действия и взаимопомощь, определенно предоставляют мальчику возможность почувствовать себя сильным, смелым, благородным и отважным. Военные игры по-

140

зволяют моделировать настоящие мужские испытания, проверять решимость и отвагу, дают опыт защиты слабых, противостояния злу и преодоления трудностей, задают образцы мужественности.

Мальчиков в игре больше привлекают войны, героические характеры, физическое противостояние и преодоление трудностей. Даже стиль речи мальчишек отличается от общения девочек в игре. Мальчики, играя, часто пользуются категоричным, повелительным наклонением («Отдай», «Положи», «Не трогай»), обращаются в демонстративно-пренебрежительной, даже грубой форме, не обижаясь при этом друг на друга.

В экспериментальном исследовании Л. В. Градусовой было показано, что целенаправленное полоролевое воспитание мальчиков через эмоциональное проигрывание героических сюжетов способствовало углублению их представлений о качествах мужественности и реализации этих представлений в дальнейшем в повседневной жизни [24]. Были получены принципиально важные факты, свидетельствующие, что интенсивность агрессивных проявлений выше в группах детского сада, где мальчикам запрещались игры в войну.

Вместе с тем, существует объективная сложность руководства военными играми дошкольников для женщин-воспитателей, так как педагоги, естественно, склонны реализовывать феমининные модели поведения, т.е. игры семейной тематики. Тогда как в военных играх они скорее видят источник разрушительности, агрессивности и чрезмерной активности, что формирует негативное отношение к такого рода играм. Л. В. Градусова считает, что при руководстве военными играми следует делать акцент на гуманных чувствах взаимопомощи, защиты слабых и патриотизме.

Т.А.Репина высказывает глубокое убеждение, что «военные игры при соответствующем руководстве взрослого могут стать важным средством воспитания основ мужественности: в них мальчики учатся смелости, выдержке, умению преодолевать трудности» [65].

Различия во взаимодействии взрослых и детей в условиях дошкольных учреждений были выявлены в исследовании Б. Фагот, Р.Хаган, М.Лейнбах и других |32|. Согласно полученным данным, деструктивное или агрессивное поведение у мальчиков вызывало ответную реакцию воспитателя в 41 % случаев, а аналогичное поведение девочек — только в 10% случаев. Противоположное соотношение характеризовало конструктивные, игровые коммуникации, при которых воспитатели гораздо чаще отвечали на обращения девочек, чем мальчиков. Такого рода поведение, по мнению исследователей, приводит к росту агрессии у мальчиков, а у девочек — к повышению времени и качества взаимодействия с педагогами.

141

В исследовании О. В. Штиновой, проведенном под руководством автора настоящего пособия, были получены данные о дифференциации выбора игрушки в зависимости от пола ребенка и ведущего мотива игровой деятельности. Так, мальчики, которые в игре и изображали взрослого и ориентировались на поведение старших, предпочитали играть с техникой, военными игрушками и игрушками-героями. Тогда как мальчики, чья игра побуждалась желанием оставаться ребенком, потому что «взрослым быть плохо — надо работать», предпочитали мягкие игрушки. Их игра отличаюсь незрелостью и однообразностью. Игровые предпочтения девочек независимо от мотива игровой деятельности концентрировались на куклах и мягких игрушках. В целом, полоролевая идентификация у мальчиков выражена сильнее и имеет жесткие границы, а полоролевая идентификация у девочек выражена слабее И не имеет таких жестких границ, как у мальчиков.

В педагогике периодически вспыхивают споры о плюсах и минусах совместного и раздельного обучения детей. В этой связи обсуждается риск феминизации мальчиков и маскулинизации девочек и формированию «унисексуальной» или андрогинной личности. Но, как подчеркивает известный отечественный психолог, специалист в сфере полоролевого развития И. С. Кон, «даже в рамках совместного обучения и воспитания мальчики и девочки спонтанно создают и поддерживают своеобразную тендерную сегрегацию, которая начинается уже в 4 — 5 лет и продолжается до окончания подросткового возраста» [36|.

Дошкольники обычно придерживаются стереотипов поведения, характерных для представителей того или иного пола. К.Флейк-Хобсон с коллегами описывают эксперимент с 5- и 6-летними детьми, которым показывали коротенькие фильмы, где мужчина и женщина выполняли работу, типичную для представителей другого пола (в фильмах мужчина был няней, а женщина — врачом). Когда после окончания фильмов детей спросили, кто был няней, а кто врачом, они утверждали противоположное тому, что видели только что на экране [74].

Л.А.Арутюновой было проведено исследование, направленное на организацию совместных игр, требующих эмоционального сотрудничества мальчиков и девочек |6|. Психологи и педагоги хорошо знают, что мальчики

предпочитают не принимать участия в играх девочек, особенно в игре «в семью». Вместе с тем, опыт игрового принятия роли отца, реализация позиции ответственности за другого, заботы обогащает личность мальчика. Эффективный и своего рода уникальный опыт Л.А.Арутюновой по организации совместных игр мальчиков и девочек на семейную тематику способствовал преодолению разобщенности по половому признаку в группе детей, укреплению желания детей разного пола играть вместе. Объединенная игра стала инструментом формиро-

142

вания адекватных представлений дошкольников об отношениях членов семьи и позволила реализовать эти представления в игровом плане. Игровая деятельность позволила обогатить модели поведения по отношению к сверстникам противоположного пола и расширить взаимодействие мальчиков и девочек. Сравнительные данные констатирующего и контрольных этапов исследования Л. А. Арутюновой показали существенные положительные сдвиги в уровне представлений дошкольников о мужественности, женственности и семейных ролях, а также реализации этих ролей в поведении и межличностных отношениях.

Т. А. Репина приводит также данные зарубежных исследований о различиях в численном составе игровых групп мальчиков и девочек [65]. Объединения мальчиков больше, но менее устойчивы, состав группы чаще обновляется. Девочки объединяются в небольшие игровые группы и постоянны в своих привязанностях на протяжении длительного времени (3 — 4 года).

Обобщая данные современных исследований и традиционных подходов к игре, можно сделать вывод о том, что игровая деятельность является важным компонентом формирования полоролевой идентификации дошкольников, необходимым условием формирования основ женских, преимущественно материнских качеств у девочек и мужских — у мальчиков. Коррекционный потенциал игры позволяет влиять на позицию ребенка как в направлении полоролевой социализации, так и в направлении улучшения взаимопонимания, согласованности действий мальчиков и девочек.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль игры в развитии мотивов?
2. Какие потребности удовлетворяются в игровой деятельности ребенка?
3. Как формируется в игре символическая функция сознания?
4. Какие исследования развития мышления в игре вы знаете?
5. Как формируются в игре умственные действия?
6.Какие существуют экспериментальные доказательства децентрации ребенка в игре?
7. Какова роль игры в развитии произвольности?
8. В чем состоят особенности современного развития произвольности в игре?
9. Какова роль игры в развитии эмоциональной сферы?
10. Как формируется в игре механизм эмоционального предвосхищения?
11. Какие аспекты нравственного развития формируются в игре?
12. В чем отличие влияния двух игровых планов на развитие нравственности в игре?
13. Какова роль игры с правилами в моральном развитии детей?
14. Как развиваются взаимоотношения со сверстником в игре?

143

15. Какова роль игры в социализации дошкольников?
16. Как разворачивается общая логика социализации ребенка?
17. Какие этапы развития общения со сверстником в контексте игрового взаимодействия можно выделить?
18. Какова роль игры в развитии воображения?
19. Какие точки зрения на соотношение игры и фантазии существуют?
20. Какова роль игры в развитии сознания в дошкольном возрасте?
21. Как игра влияет на представления ребенка о себе?
22. В чем специфика тендерных предпочтений в игре?
23. Как тендерные роли развиваются в игре?
24. Каково влияние игры но полоролевое развитие дошкольников?

144

ГЛАВА 5
ПСИХОЛОГИЯ ИГРУШКИ

Игрушка представляет собой специально изготовленный предмет, который является своего рода эталоном реальных предметов обихода, орудий труда или относительно схематичной копией людей, различных живых существ. Как правило, игрушки схематичны и символичны, что позволяет моделировать с их помощью самые разные сферы действительности. Игрушки являются своеобразными «колышками, на которых висит вся детская игра», это некоторые прочные, вещественные ориентиры, на базе которых развивается воображение [32].

Игрушка — это предмет, предназначенный для игры, но, как и сама игра, игрушка обладает разнонаправленным влиянием на психику ребенка. Игрушка представляет собой уникальный носитель информации о предметном мире и мире человеческих отношений.

Современные дети окружены самыми разными игрушками, действия с которыми редко привлекают внимание взрослых — пусть себе играют. Вместе с тем роль игрушки в жизни ребенка очень важна и требует осмысленного руководства. В качестве основных вопросов влияния игрушки на ребенка в современной отечественной психологии обсуждаются следующие:

- исследование развивающего потенциала игрушек дня познавательного и личностного развития ребенка;
- возрастная отнесенность игрушек;
- необходимость психологической экспертизы игрушек с целью защиты интересов ребенка;
- исследование характера негативного влияния отдельных игрушек на психику ребенка;
- терапевтическая и адаптивная роль игрушек в жизни ребенка;
- исторические трансформации игрушки и особенности национальной игрушки
- просвещение родителей о позитивном и негативном влиянии различных игрушек на развитие ребенка.

История игрушки сопутствует истории развития человечества и насчитывает многие тысячелетия. Игрушка представляет собой очень древний и сложный феномен человеческой культуры. Археологи находят игрушки, представляющие собой уменьшенные копии настоящих предметов и содержащие в себе некоторые универсаль-

145

ные, архетипические черты в раскопках культур древнейших цивилизаций. Так, при раскопках Трои были найдены маленькая игрушечная посуда, терракотовая кукла и погремушка с металлическими частицами внутри, а в захоронениях Древнего Египта регулярно находят игрушки, пролежавшие тысячи лет рядом с мумиями детей. В могилах времен бронзового века, в скифских курганах и развалинах Помпеи археологи обнаруживают игрушки детей.

Однако содержательная археологическая информация об истории развития игрушки довольно скупа и почти не дает информации о характере использования игрушек и их предназначении. Часто игрушки (например, куклы) носили тотемный характер и использовались не столько для развлечений детей, сколько в качестве оберега семьи. Этнографические исследования дополняют эти данные информацией о том, что игрушка во многом отражает жизнь взрослых, уклад быта, национальный фольклор и объединяют игрушки традиционных мировых культур в три основные группы: отражающие хозяйственную деятельность, семейные отношения и верования.

Возникновение игрушки ученые связывают с зарождением трудовой деятельности в первобытном обществе, где появились первые известные игрушки в форме орудий труда, оружия, предметов быта. Через игрушку дети осваивали многие жизненно важные действия, способы деятельности, но первоначальные функции игрушек были связаны не только с практической деятельностью. Древняя игрушка является неотъемлемой частью культурной жизни народа и несет в себе в первую очередь религиозный или эстетический смысл. Ребенок в древних цивилизациях не отделен от мира взрослых, и игрушка в равной степени предназначена как дня взрослого, так и дня ребенка. Игрушки находят не только в высококультурных древних обществах Египта, Греции и Рима, но и в первобытных сообществах. Эти игрушки удивительно традиционны — погремушка, кукла, предметы быта, — отдельные игрушки древности по своей первоначальной сути не изменились вплоть до наших дней. Технические возможности современности позволили усовершенствовать форму, детали и модификации игрушек, не изменив их первичное содержание.

Младенцев по-прежнему развлекают погремушками, которые раньше представляли собой трещотки, бубенцы, металлические полости или морские раковины, заполненные камушками или шариками, а теперь — те же бубенцы и погремушки, только выполненные из разнообразных полимерных материалов. Однако предназначение погремушек в древности было связано не с игрой, а с защитой маленького ребенка от «темных сил», которые отгонялись звуком игрушки.

Другим традиционным оберегом являются куклы, самым древним из которых насчитывается свыше 4 тыс. лет. Это египетские

146

куклы, сопровождавшие умерших детей в загробный мир. Несмотря на примитивный способ изготовления, образ человека, который несет в себе кукла, с древних времен вызывал общее уважение. В античности куклы также носили культовый характер. Полученную в дар куклу девочка бережно хранила до совершеннолетия, а перед свадьбой приносила ее в дар богиням, покровительницам рожениц, семейного очага, любви. Подобные верования сохранились и в наше время в обществах — носителях «пралогического» мышления. Кукла — носитель магической силы, которая убережет девочку от бесплодия и поможет стать матерью.

Советский этнограф В. Г. Богораз-Тан в начале прошлого века, наблюдая за игрой чукотских девочек, писал об их основной игрушке — кукле: «Куклы эти считаются не только игрушками, но отчасти и покровительницами женского плодородия. Выходя замуж, женщина уносит с собой свои куклы и прячет их в мешок в тот угол, который приходится под изголовьем, для того чтобы воздействием их получить скорее детей. Отдать кому-нибудь куклу нельзя, так как вместе с этим будет отдан залог плодородия семьи. Зато когда у матери родятся дочери, она отдает им играть свои куклы, причем старается разделить их между всеми дочерьми».

Роль магического воздействия выполняли и другие игрушки — луки, копья, ножи, которые отцы изготовляли для своих сыновей или подкладывали в постели дочерей. Задача этих игрушек была прежде всего мистическая, а уж потом — практическая. Упражнение в стрельбе из крошечного лука, с точки зрения родителей, носило второстепенный характер — важнее было тотально защитить ребенка. Большинство этнографов делает вывод относительно всеобщности игрушки, единства ее типологии и специфики ее образности.

Общность исторического развития игрушки, наличие ее архетипических моделей позволило отечественному психологу и педагогу Е.А.Аркину [88] предложить следующую классификацию игрушек, которые он обозначил как «изначальные», т.е. характерные для игры детей во все исторические эпохи, независимо от общественного устройства:
- звуковые игрушки — трещотки, жужжалки, бубенцы, погремушки и т.д.;
- двигательные игрушки — волчок, мяч, змей, примитивные варианты бильбоке;
- оружие — лук, стрелы, бумеранги и т.д.;
- образные игрушки — изображения животных и куклы;
- веревочка, из которой делают различные, порой самые замысловатые фигуры.

Однако эта классификация аргументировано критиковалась еще Д. Б.Эльконинысм |88], который подчеркивал, что даже «из-

147

начальные» игрушки имеют свою историю, связанную с развитием орудий труда человека и видов его деятельности. Именно из деятельности взрослого человека предметы, частично меняя свой облик, перекочевывают в детскую, исполняя роль игрушки. Принципиальная разница между игрушкой «доисторической» и современной состоит в том. что изначально игрушка была функциональной копией взрослых орудий и обеспечивала освоение ребенком взрослых форм деятельности. Сегодня игрушка не может копировать сложные, дорогостоящие и, надо сказать, опасные механизмы автомобилей (один из самых привлекательных атрибутов взрослой жизни для детей), пистолетов, кораблей, заводских станков и т.д. Хотя взрослые (преимущественно производители) прилагают колоссальные усилия, чтобы максимально приблизить функциональные возможности игрушки к ее прототипу. Тем не менее очевидно, что смысл игрушки не в освоении утилитарной функции предметов взрослой жизни (никто не ставит задачу научить ребенка водить автомобиль или освоить сварочный аппарат). Функция игрушки — обеспечить возможность максимально приближенного к реальности взаимодействия детей между собой в рамках принимаемых ролей (водителя, мастера, строителя и т.д.) с опорой на игрушки как копии предметов взрослой жизни.

Фактически к «изначальным» относятся игрушки, доказавшие свою универсальность на протяжении исторического развития, вместив некоторые базовые формы взаимодействия. Орудия охоты, например, потеряли свое функциональное значение, но лук и стрелы оживают в виде игрушек в каждом новом поколении, вдохновленном историями о «диких предках», стремлением к единению с природой и возможностью быть индейцем, первобытным человеком или олимпийцем. Игрушки-орудия для раннего возраста (совочки, формочки, молоточки и т.д.) по-прежнему позволяют ребенку тренировать навыки орудийных действий и исследовать законы физики, а технические игрушки (машины, подъемные краны, самолеты и т.д.) знакомят с достижениями цивилизации, стимулируют техническое мышление и демонстрируют законы механики.

Все возрастающая сложность орудий и разделение труда приводит к ситуации, когда ребенка нельзя учить овладению этими орудиями. Детство становится все более продолжительным, так как взрослая жизнь требует все более высокого уровня физического и интеллектуального развития ребенка. Время включения ребенка в сферу производства все больше отдаляется. Для современного общества типично ожидать не слишком много пользы от детей.

Эти исторические тенденции, как показал Д. Б.Эльконин, определили возникновение развернутой формы ролевой игры. Активность детей, защищенных родителями, удовлетворяющими их

148

витальные потребности, перешла в разряд потребностей социальных. Пока дети должны были заботиться о «потребностях нужды» (в терминологии А. Маслоу), собирая вместе со взрослыми съедобные растения или поддерживая огонь в костре, — их игра была связана с бытийными потребностями. Удовлетворение физиологических потребностей, — потребности в безопасности, пище, сне и т.д., — позволило ребенку открыть в себе другие потребности — потребности развития, самоактуализации, которые принципиально изменили игру — наполнили ее творчеством и сложными перипетиями ролевых отношений.

Развитие игрушки, ее тематика и формы неразрывно связаны с материальной жизнью общества, его культурой и бытовой обустроенностью. Игрушка рассматривается как особая сфера культуры и содействует приобщению ребенка к широкому кругу понятий, формирует чувства, отношение к явлениям действительности, национальный характер. История возникновения игрушки объединяет поколения и позволяет выделить некоторые общие тенденции в развитии детства. Игрушка открывает ребенку широкое поле для ориентировки в деятельности взрослых людей. Раньше это была ориентировка в практических навыках, сейчас — и смыслах и отношениях. Игра из тренировки на владение орудиями превращается в тренировку умения строить сложные взаимоотношения в обществе.

Игрушка представляет собой предмет, действия с которым могут быть ориентированными как на способ исполнения, так и на общество. В соответствии с законом чередования, периодичностью типов деятельности, направленных на ориентацию в системе отношений или в способах употребления предметов, действия детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с игрушкой отличаются своей направленностью. Действия ребенка с игрушкой не могут развиваться, пока это действие не включено в новую систему отношений ребенка с обществом.

Взрослый человек является для ребенка не только ориентиром в поведении, но и образцом отношения к окружающему миру. Очень важно, когда в дошкольном возрасте ребенок может видеть образцы проявления инициативы, самостоятельности, неординарности решений — активного творчества взрослого. Опыт совместной преобразующей деятельности ребенка со взрослым, модификации предметов играют важную роль в развитии творческих способностей ребенка. Отношение ребенка к предмету всегда опосредовано взрослым, и задача взрослого — открыть ребенку полифункциональность предметов. Идеальным средством творческого развития, знакомства с рукотворным миром является игрушка, материализующая творческую мысль человека. Игрушка открывает возможность путешествовать в прошлое материальной истории человечества и в ее будущее (например, с помощью

149

игрушек можно проследить развитие транспорта от первого колеса до космической ракеты).

Игрушка, как правило, уменьшена до размеров руки ребенка, что позволяет сразу присваивать ее, ощущать своей собственностью. Игрушка позволяет ребенку почувствовать свою внутреннюю силу, власть над предметами. Через игрушку и действия с ней ребенок обнаруживает свою личность, высвобождает чувства и отношения. Манипулируя игрушкой, ребенок реально ощущает свои возможности: он может распоряжаться предметами, принимать решения за

кукол, командовать дикими зверями и направлять целые армии. Это не значит, что дети становятся «маленькими Наполеонами». Игрушка дает ребенку ощущение собственной значимости.

Игрушка не только сопровождает игры ребенка, но является важной составляющей любой культуры. Общество передает ребенку в особой «свернутой форме» через игрушку как культурное орудие основные духовные ориентиры культуры, направление движения общества. «С помощью игрушки ребенку передается сама суть человеческих отношений и сложное мироустроение» [2|.

Чем сложнее формы и орудия труда, тем менее игрушки становятся простой имитацией орудий. И задача ребенка — овладеть не каменным топором, а самим собой, своими желаниями, устремлениями, творческим потенциалом. В тех культурах, где ребенок с первых лет жизни включается в труд взрослых, его игра носит примитивный характер либо отсутствует вовсе. В самом деле, зачем девочке играть в дочки-матери, если она уже нянчит младшего брата; зачем мальчику лепить из глины овец, если он пасет настоящих? Маргарет Мид — известный этнограф и психолог — отмечала, что на Самоа, также как и в других примитивных культурах, где дети очень рано начинают трудиться, они почти не имитируют в игре трудовую деятельность взрослых; их игра — это игра-отдых (песни, танцы и др.). Дети отражают в игре те стороны действительности, в которых они не могут принимать участие непосредственно. Их интересует то, что недоступно в реальной жизни, но связано с взрослой деятельностью. А игрушки в архаичных культурах, как правило, миниатюрные копии орудий труда взрослых. Тогда как в современных индустриальных культурах игрушки — лишь внешнее подобие предметов, используемых взрослыми. Через игрушечный стетоскоп не слышно дыхание пациента, но есть повод уверенно сказать ему: «Дышите, не дышите», — и вдумчиво посоветовать: «У вас хрипы, голубчик, — будем лечить». Такие игрушки не учат профессии — они открывают мир отношений.

Древняя игрушка — жизненная и не преследует воспитательные цели, она штучная и индивидуальная, абсолютно органичная культуре общества и народному искусству. Современная игрушка —

150

часто оторванная от жизни, штампованная, эстетически безликая. Игрушка, понимаемая как средство воспитания, меняет свой облик.

Современная игрушка рассматривается как объект игры, средство воспитания ребенка и средство познания ребенком различных явлений культуры. Игрушки различают и классифицируют по самым разным основаниям: по их предметной отнесенности (транспортные, бытовые, образные и т.д.); по характеру воспроизведения образов (реалистические и прототипические); по видам игр (сюжетные, дидактические, манипуляторные и др.); по тем функциям, которые развиваются в действиях с игрушками (моторные, орудийные, творческие и др.); по тематической направленности. Каждое деление весьма условно, потому что все игрушки в руках ребенка становятся многофункциональными.

Нельзя изолировать игрушку от ее обладателя, ее функции в развитии ребенка. Исследования Л.С.Выготского игровой символики старших дошкольников поставили вопрос о соотношении между словом и предметом, игрушкой и символом. Исследования показали, что сходство между предметом, который будет использоваться в игре, и обозначаемым предметом не играет заметной роли. Главным фактором является возможность вы поднять соответствующие действия с предметом-заместителем или хотя бы возможность выполнять соответствующий игровой жест [21]. Современные дети живут не только в мире утилитарных предметов (тарелок, ботинок и колбасы), но и в мире абстрактных предметов, знаков, изображений. Превращение предмета в игрушку — один из этапов выделения символа, отделения значения от предмета.

Являясь предметом культурного, исторического и эстетического значения, игрушка несет в себе большой психологический смысл и является одним из основных средств развития ребенка. Игрушка должна создавать условия для развития ребенка, оставляя при этом возможность и для самостоятельного творчества. Главная функция игрушки, как считает Е.О.Смирнова, заключается в активизации самостоятельной детской деятельности. Характер игрового действия, осуществляемого с игрушкой, определяет ее развивающий и образовательный потенциал. Создавая необходимые условия для самостоятельной активности ребенка, игрушка призвана стимулировать его осмысленную деятельность.

Обобщая психолого-педагогические данные, можно выделить следующие группы игрушек в соответствии с направлением и влияния на развитие ребенка.

• Игрушки, способствующие *физическому развитию,* включая различные движения, сенсомоторньге координации и пространственные представления.

151

• Игрушки, способствующие *эмоциональному развитию,* включая чувство защищенности, эмоционального благополучия, развитие гуманных чувств, эмпатии и сопереживания.

• Игрушки, способствующие *социальному развитию,* включая развитие общения, просоциального поведения, социальных и гендерных ролей.

• Игрушки, способствующие *познавательному развитию,* включая общую эрудицию, развитие основных психических функций (восприятия, памяти, внимания, речи, мышления, воображения и т.д.) и мыслительных операций (классификации, сериации и т.д.).

• Игрушки, способствующие *духовно-нравственному развитию,* включая эстетическое, этическое и общекультурное развит о, активизацию творческих процессов.

Многие игрушки ориентированы на определенный возраст ребенка, и игра с ними предполагает наличие некоторых навыков. Полому в рамках деления игрушек на группы существует еще и возрастная дифференциация,

соответствующая умениям и интересам детей. В качестве приоритетного вида на каждом возрастном этапе выделяют игрушки, связанные с обеспечением ведущей деятельности.

Естественно, что ребенок играет (и должен играть) в самые разные игрушки — и «интеллектуальные», и «эмоциональные», но наибольший развивающий потенциал — в игрушках, соответствующих возрасту. Социально-эмоциональному развитию в младенчестве будут способствовать различные куклы (например, неваляшка) — изображение лица вызывает положительные эмоции, а источником развития восприятия и сенсомоторных координации будут разнообразные погремушки, мячи и кубики. Развитие предметных действий в раннем возрасте осуществляется с опорой ми такие игрушки, как посуда, совочки и формочки, кукольная утварь. Наглядно-действенное мышление и сенсорные эталоны формируются в занятиях с матрешками, пирамидками и разными «вкладышами». Окружающий мир и свой собственный внутренний мир дошкольник постигает в сюжетно-ролевой игре, для которой требуются различные тематические наборы: «Доктор», «Магазин», «Семья» и др. Настольно-печатные игры являются хорошей основой для становления произвольности, а предметы неопределенного назначения (палочки, камушки, бумажки, чурочки) — для развития воображения.

Разнообразие современных игрушек колоссально, и определить направленность каждой из групп (транспорт, конструкторы, куклы мягкая игрушка и т.д.) вряд ли удастся. Очевидно, что каждая игрушка имеет полифункциональный характер, и в этом ее неисчерпаемая прелесть для ребенка, стимулирующая разнообразные нозможности творческого экспериментирования. Согласно

152

В.С.Мухиной, игрушка оказывает наибольшее влияние на познавательную и эмоционально-нравственную сферы развития ребенка, при этом дидактические игрушки влияют на когнитивное развитие, а куклы и мягкие игрушки — преимущественно на эмоционально-нравственное.

Анализируя действия ребенка с игрушкой, К. Коффка подчеркивает своеобразие игрового отношения к миру: «Ребенок может играть с куском дерева, обращаться с ним как с живой игрушкой, и через короткое время, если его отвлечь от этого занятия, он может тот же кусок дерева сломать или бросить в огонь. Как уживаются эти два рода поведения по отношению к простому куску дерева? ...Ребенок проявляет к своим игрушкам настоящие глубокие аффекты».

Эмоциональное отношение к игрушке действительно определяет степень ее влияния на ребенка. В игрушке ребенок может найти утешение и эмоциональную поддержку, игрушка может стать источником уверенности и созидательной активности или страхи и агрессивности. Старые, давно знакомые игрушки делают мир узнаваемым и предсказуемым, обеспечивая ребенку спокойствие и уверенность. По Э.Эриксону, «маленький мир любимых послушных игрушек — это то убежище, которое выстраивает себе ребенок, чтобы возвращаться в него всякий раз, когда ему нужно разобраться в собственном *Я*». Выбирая игрушку, ребенок ориентируется на собственные потребности и через игрушку, например деревянный меч, может влиять на собственное поведение — обрести дополнительную уверенность и войти в комнату, где выключен свет.

Понимание игрушки как духовного образа опирается на появление в истории развития игрушки некоторых обобщенных «идеальных образов» — архетипов, таких как кукла — образ человека, мяч — форма шара, игрушки, несущие образ животных. Традиционная архетипическая игрушка, вобравшая в себя социальный, интеллектуальный или даже биологический опыт многих поколений, открывает перед ребенком способы решения жизненных проблем детского сообщества и включения в мир социальных отношений взрослых.

Одной из древнейших и, безусловно, архетипичных игрушек является кукла, чье значение для психического развития ребенка трудно переоценить. Кукла является одной из самых традиционных и распространенных игрушек всех веков и народов. Наделяя куклу качествами живого человека, характером, ребенок создает себе идеального партнера, в котором он видит отражение своего эмоционального мира. Образные игрушки в целом способствуют проекции личности вовне, позволяют ребенку прожить тот или иной отрезок жизни вновь, уже в партнерстве с игрушкой, перенося на нее свои радости и огорчения.

153

Образные игрушки (куклы, мягкие игрушки и др.) сопутствуют игре ребенка на протяжении всего детства. В младенчестве с образной игрушкой связаны положительные эмоции, знакомство со зрительными образами различных живых существ. В раннем возрасте ребенок начинает включать образную игрушку в игровые ситуации, исследуя простейшие модели поведения, а в дошкольном — в сюжетно-ролевые, режиссерские игры и игры-драматизации, создавая целостные образы различных персонажей. Образные игрушки помогают развивать сюжет и расширяют сферу применения игровых действий.

Одной из самых популярных детских игрушек является мягкая игрушка, которая относится к группе «образных» и представляет собой изображения различных животных (мишек, кошек, собачек, белочек и др.), сделанных из мягкого материала. Очевидно, что мягкая игрушка играет определенную роль в жизни маленького человека.

Стать другом или питомцем ребенка может не каждая мягкая игрушка — здесь есть определенные закономерности. Большую роль играет прежде всего размер: игрушка не должна быть слишком большой, иначе ребенок не сможет взять ее в руки и играть с ней (игрушка превратится в подушку), но не должна быть и слишком маленькой. оптимальный размер (10 — 40 см) обеспечивает возможность действовать игрушкой — сажать, укладывать, обнимать питомца и т.д.

Образ игрушки должен вызывать симпатию, а для этого зверушка должна быть узнаваемой (однозначная трактовка ее «видовой» принадлежности), приятного цвета (лучше всего соответствующего реальному окрасу животного) и по возможности гибкой (чтобы можно было придавать ей различные позы). Мягкую игрушку можно погладить, обнять,

она сохраняет тепло и вызывает приятные тактильные ощущения. Шерсть — биологический стимул, который, по мнению этологов, формирует ощущение защищенности и эмоционального благополучия.

Этологи уверены, что тип — мягкая игрушка — также архетипичен, как и кукла, только содержит в себе другие — биологические — сигналы, запускающие поведение заботы и защиты. Маленький пушистый зверек несет в себе универсальные признаки детеныша: крупная относительно тела голова, большие глаза, укороченные конечности, круглый, навыкате живот. Эти признаки знакомы всем млекопитающим на уровне генетического узнавания и блокируют агрессию по отношению к детенышу. Образ маленького, беззащитного щенка или котенка, воплощенный в мягкой игрушке, актуализирует поведение заботы, и ребенок начинает ухаживать за своим питомцем. Это игровое и взаимодействие чрезвычайно важно, так как способствует развитию положительных эмоций, формированию гуманных чувств,

154

осознанию необходимости заботы о другом существе и ответственности за него.

Часто дети разыгрывают с мягкими игрушками так называемые режиссерские игры, где ребенок управляет игрушками как актерами и выполняет за них некоторые действия. Стимулом к развертыванию такого спектакля может быть подходящий набор зверей, который позволяет, например, играть в «Теремок», «Зимовье зверей» или другую сказку, где есть герои-звери.

В руках ребенка мягкая игрушка оживает: собачки прыгают и «служат», котята кувыркаются, медвежата танцуют с куклами, а белочки распевают песни. Мягкую игрушку можно кормить, закутывать в платочек, брать с собой на прогулку и сажать на ветки или в траву, разыгрывая сюжеты из жизни «настоящих» зверей. Девочка, обустраивая жизнь своей игрушки — плюшевого щенка, — предусмотрительно делает из коробки конуру, в которой размещает кроватку (щенку должно быть тепло и уютно), — он получил эмоциональную роль питомца. Игрушка не утилитарное средство развития, а прежде всего радость, эмоционально-положительный заряд. Игрушка позволяет ребенку открывать в себе новые чувств и исследовать их, оставаясь наедине с самим собой, а правильнее - в паре с игрушкой.

Малыш прихватывает с собой мягкую игрушку, когда идет спать: она дает ему то тепло, любовь и защиту, которые не могут дать взрослые («ты должен спать в кроватке один — ты уже взрослый»), Дети рано обнаруживают избирательную симпатию к определенным игрушкам, предпочитая машинки или мягкие игрушки и отправляясь спать с железным автомобилем или пушистой зверушкой. Неверно было бы усматривать в этом выборе характерологические особенности ребенка, ведь игрушка преподносится взрослым, который показывает привлекательные или не очень образцы действий, но ранний выбор игрушек, тем не менее, очень индивидуален.

И.Н.Алешина высказала предположение, что между игрушкой и ребенком существует двухсторонняя связь: не только игрушка способствует формированию определенных личностных качеств ребенка, но и сам ребенок в зависимости от пола, уровня своего психического развития, особенностей эмоционально-нравственной сферы выбирает игрушки определенного вида, от которых зависит содержание организуемых им сюжетно-ролевых игр [4]. В исследовании пока удалось выявить только тендерные различия, которые проявились в том, что дети разного, пола выбирали для своей игры образные игрушки с различными эмоционально-нравственными характеристиками. Для девочек такими качествами явились доброта, веселый нрав, готовность прийти на помощь, умение дружить, для мальчиков – сила и смелость. Влияние личностных особенностей детей на

155

выбор определенной игрушки требует дополнительного изучения.

Чаше всего любимой игрушкой ребенка становится именно мягкая игрушка, с которой можно поговорить, поиграть и сладко заснуть. Такую игрушку называют еще «игрушкой-подружкой», она облегчает переживание опасности и одиночества, становится постоянным спутником ребенка и является своего рода эмоциональной поддержкой в трудных ситуациях. Например, любимая игрушка помогает ребенку адаптироваться в детском саду или, оказавшись в больнице, пережить разлуку с близкими.

В.М.Холмогорова и Ю. М. Болмосова в исследовании адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению выделили следующие функции любимой игрушки [79).

1. Игрушка выполняет функции психологической защиты для ребенка. В период обиды на других детей или взрослых, когда ребенку особенно необходимо, чтобы его кто-то обнял, пожалел, 27 % всей группы детей обращаются к любимой игрушке и 100% тяжело адаптирующихся детей к дошкольному образовательному учреждению.

2. Любимая игрушка выполняет функции партнера по общению. В первые дни пребывания в детском саду игра, общение со сверстниками или взрослыми отсутствует из-за процесса адаптации, и мягкая игрушка, принесенная из дома, является единственным давно знакомым «другом». Близость такого друга облегчает малышу переживание опасности или одиночества, дает ощущение своей нужности и самостоятельности.

3. Игрушка выполняет функции посредника между взрослым и ребенком, помогает установить эмоционально положительный контакт с ребенком. Детям, у которых процесс адаптации к дошкольному образовательному учреждению носит продолжительный и болезненный характер, особенно тяжело выступать инициаторами общения, поэтому в качестве предмета общения они выбирают любимую игрушку.

4. Любимые игрушки детей помогают им обрести чувство *Я* и осознать свои переживания. Дети с трудной адаптацией к дошкольному образовательному учреждению приписывают ей свое эмоциональное состояние: «Ей грустно», «Она плачет», «Мишка ждет папу». Именно со своими зайцами, мишками и лисичками дети проигрывают и переживают все, что с ними происходит: сон, кормление, игру, ожидание родителей и т.д.

Любимая игрушка может помочь ребенку преодолеть различные негативные переживания, связанные с разлукой с родителями, изменениями обстановки и режима дня, одиночеством или стрессом. Игрушка может быть товарищем и партнером по игре, может быть питомцем или малышом, нуждающимся в заботе. Ребенок проявляет в отношении игрушки эмоции, которые помога-

156

ют обрести эмоциональное благополучие, позволяют достроить собственный субъективный мир. Ребенка объединяют с игрушкой «общие переживания и воспоминания», а иногда и «тайны», которые можно поведать только самому близкому другу. Дошкольники склонны одушевлять игрушки, приписывая им в игре особые чувства и мысли. Установление эмоциональных отношений с игрушкой, моделирование жизни питомца и эмоциональное сопереживание ему приводит к трансформации эмоциональной сферы и самосознания играющего ребенка.

Конечно, никакая игрушка не может заменить ребенку ни общения с другом, ни привязанности к родителям, но она и не должна этого делать. Игрушка расширяет сферу положительных эмоций и помогает ребенку лучше понять свои чувства. А нежность, умиление и жалость, которые вызывает пушистый питомец, ложатся в основу формирования эмпатии и заботы о другом.

Привязанность детей к игрушкам бывает иногда очень сильной, и взрослые должны уважать чувства ребенка даже по отношению к тряпочной обезьянке. Ребенок ждет от взрослого внимания к собственному миру, населенному игрушками, фантазиями, переживаниями.

Очень значимой в жизни ребенка является и кукла. Традиционная педагогика выделяет игру с куклой как оптимальное средство воспитания социальных чувств. В работах Д. В. Менджерицкой, А.П.Усовой, А.А.Анциферовой, В.С.Мухиной отмечалось положительное влияние игр с куклой на формирование гармоничных отношений со сверстниками, усвоение социальных норм поведения. Верный способ научить ребенка новому действию (умственному или социальному) — предложить дошкольнику научить этому действию куклу. Передавая свои знания кукле, ребенок делает эти знания осознанными, включенными в более широкий социальный контекст.

Кукла чрезвычайно метафорична и может нести в себе образ человека, ребенка, матери. Кукла является воплощенной моделью социальных отношений, поэтому ее внешний вид должен быть достаточно схематичен. Кукла, чей облик «отягчен» многочисленными подробностями, деталями лица, одежды, украшений, стимулирует созерцание и манипуляции, а не игру. Кукла со схематичными чертами может легко превращаться в младенца и старшего ребенка, маму или учительницу и даже папу.

Отношение к кукле рождается в связи с тем образом, который несет в себе игрушка. Кукла-младенец нуждается в уходе и актуализирует потребность заботиться о ком-то, защищать и любить; кукла-сверстник ориентирует ребенка в игровых взаимоотношениях и позволяет моделировать отношения «ребенок- взрослый». Куклу-сверстника можно воспитывать, водить в дет-

157

ский сад или школу, учить читать или рисовать. Характер куклы рождается из характера ребенка и того образа, который создавали авторы куклы.

Кукла является центром игровой ситуации, вокруг нее организуются самые различные сюжеты, главное содержание которых — человек. Для куклы строится дом, покупаются продукты, куклу лечат и кормят, открывая все новые стороны социального мироустройства. Конечно, кукла привлекает прежде всего девочек, открывает возможности ориентировки в роли мамы, но и мальчики с удовольствием используют кукол в своих сюжетах и хотя бы раз баюкали и кормили «беспомощного младенца».

Кукла вбирает в себя следующие игровые функции:

- воплощение образа человека;
- замещение партнера по общению, товарища по играм;
- проецирование ребенком собственных переживаний;
- моделирование ребенком социальных отношений;
- исследование родительского (материнского или отцовского) поведения;
- объективирование потребностей, желаний, устремлений;
- обеспечение посредничества между взрослым и ребенком.

Отдельно следует остановиться на новом типе кукол, вошедшем в детский мир относительно недавно, — это Барби. Барби принципиально отличается от предшественниц тем, что это образ взрослой девушки, а не младенца, сверстника или схематичного взрослого. Новая модель куклы стала очень популярной, что породило производство колоссального количества различных «атрибутов жизни» Барби (одежда, украшения, дома, предметы быта и т.д.) и модификаций самой куклы (Барби-невеста, беременная Барби, темнокожая Барби и др.).

Несмотря на очевидные достоинства игрушки — удачный размер, гибкость, выразительность, — Барби стала предметом раздора среди педагогов, психологов и родителей. У куклы есть явные половые признаки (женская грудь), что может (или не может) стимулировать неадекватный возрасту интерес к половой жизни или, наоборот, может (или не может) формировать здоровую психосексуальную идентичность дошкольников.

По мнению В.К.Лосевой и А. И.Лунькова, кукла Барби воплощает в себе образ женственности, образ «красавицы»: «Долгое время на нашем рынке не было игрушки, отвечающей потребности девочек этого возраста играть в игры про <красавицу>. И эта потребность проявлялась в рисовании однотипных принцесс, стремлении переодеваться в нарядное мамино платье и туфли на высоких каблуках и жгучем интересе к косметике. С появлением куклы Барби

проблема отсутствия игрушки для девочек разрешилась» |43]. Явно женский образ Барби способствует, по мнению авторов, адекватному психосексуальному развитию девочки, форми-

158

рованию гармоничной тендерной роли, тогда как родительские запреты могут негативно повлиять на формирование образа *Я:* «Ведь в сказках принцы женятся не на добрых <мамочках>, а на прекрасных принцессах, с которыми, естественно, отождествляет себя девочка в своих фантазиях. Таким образом, запрет на игру в <красавицу> — это запрет на детскую фантазию о красоте и счастье» [43].

Л.Й.Эльконинова и М.В.Антонова поддерживают эту линию анализа, апеллируя к устоявшемуся в психологии положению о том, что психосексуальная идентичность является базовой составляющей Я-концепции личности. С рождения ребенок усваивает специфические для своего пола модели поведения и формирует представления о нормативном поведении для девочек и мальчиков, женщин и мужчин. К 7 годам эти представления становятся достаточно устойчивыми и определяют в дальнейшем развитие собственного поведения ребенка в соответствии тендером (социальным полом).

В стремлении непредвзято оценить влияние Барби и справедливо подчеркивая разносторонность моделей женского поведения, предлагаемых Барби, Л. И.Эльконинова и М. В. Антонова провели собственное исследование содержания игр дошкольников с Барби |90]. Детям для игры предлагались наравне с Барби и традиционные куклы (разного «возраста») с разнообразными аксессуарами, что позволило сравнить темы игр, возникающих под влиянием разных кукол. Правда, надо сразу отметить, что мальчики играть в куклы отказались, отдав предпочтение другим игрушкам. Исследователи предположили, что в дошкольном возрасте адекватным для понимания отношений между полами и объективации своего понимания роли взрослых мужчин и женщин будет сюжет, где:

а) два типа жизни (взрослой — половой и детской — бесполовой) отделены друг от друга и локализованы в разных семантических пространствах;

б) разыгрывается переход от одного пространства к другому как основное событие игры.

Соответственно различным темам девочки разыгрывали следующие кукольные роли (амплуа): «мама», «красавица», «женщина» (поведение сексуально окрашено). Авторы предположили, что действия, характерные для этих ролей, могут быть следующими: «мама» — все действия ухаживания за членами семьи и домом; «красавица» — все, что связано с зеркалом и украшением себя, исключая гигиенические процедуры (роль истинной «красавицы» не предполагает наличие других ролей — «мамы» или «жены»); «женщина» — действия, связанные с интимной жизнью взрослых (например, кукол укладывают раздетыми в одну постель, накрывают одеялом, и они целуются).

159

В результате сравнения особенностей игры с Барби и традиционной куклой Л.Й.Эльконинова и М.В.Антонова получили следующие основные различия. В исследовании наблюдалось несовпадение общего числа тем в играх с различными куклами (в играх с Барби их было в два раза больше, чем в играх с обычными куклами, т.е. игры с Барби были разнообразнее). Однако в играх с обычными куклами сюжеты были более длинными и развернутыми. В играх с Барби присутствовала тема отношений между мужчиной и женщиной, которая в играх с обычной куклой не возникала.

Еще интереснее оказались возрастные различия в темах игр и характере пробующих действий в разных кукольных ролях. Если до 5 лет темы игр с обеими куклами почти совпадают — это игры, связанные с детско-родительскими отношениями, то после 5 лет проявляются различия — в игре с Барби появляются темы игр в «мужа и жену», в «танцы», в «свадьбу» (которых в этом возрасте в играх с обычными куклами не было). Зато роль «красавицы» появляется в играх с обычными куклами раньше и чаще повторяется в сюжетах. В играх с Барби роль «красавицы» появляется только в 6 лет. Что касается игровых действий, выражающих представление ребенка об интимных отношениях между полами, то, как указывают авторы, они появились только в играх с куклой Барби, дети вели себя в этот момент неестественно, например хихикали, смеялись, поглядывая на экспериментатора.

Важным результатом работы, в соответствии с исследовательской гипотезой, являются данные о наличии структурированного в игре смыслового перехода между двумя пространствами — взрослым и детским. Смысловой переход, игровое исследование границы между миром взрослых и детей происходило в исследовании только в игре с Барби — это была свадьба. «Свадьба, — подчеркивают Л.Й.Эльконинова и М.В.Антонова, — это ритуал, которым общество санкционирует интимные отношения между мужчиной и женщиной. Свадьба означает их внутреннюю перемену, их переход в другое качество: они становятся взрослыми, ответственными друг за друга и за своих детей людьми» (90|. Игровые представления детей об интимной жизни отражали соответствующее возрасту понимание интимных отношений, хотя четко определенного нормативного содержания таких представлений в психологии на сегодняшний день не выделено. Авторы квалифицируют эти данные следующим образом: «Взрослые от ребенка требуют соответствующего полу поведения, но для этого необходимо, чтобы ребенок его опробовал. Дети это могут сделать в игре только с такими куклами, которые им кажутся взрослыми мужчиной или женщиной. В том, что дети с Барби так разыгрывают отношения мужчин и женщин, нет ничего плохого; наоборот, это правильное, соответствующее их возрасту понимание».

160

По результатам, полученным в играх с двумя типами кукол, Л.И.Эльконинова и М.В.Антонова составили также представление о различном понимании детьми красоты. «В 3 — 4 года для ребенка и кукла Барби, и обычная кукла — это мама, конечно, красивая: мама для детей этого возраста всегда красивая, но она мама, а поэтому заботится о муже

и ребенке. Это подтверждает тип темы игр — семейные детско-родительские отношения. Другое понимание куклы как красавицы приходит в старшем возрасте — в 5, 6 и 7 лет». Оба типа кукол могли играть роль мамы, жены, невесты, но были также и красавицами, ухаживающими за собой, уделяющими внимание своей внешности.

Игра в куклы, в том числе и с Барби, многопланова и меняется с возрастом ребенка, вместе с изменяющимися интересами, потребностями и глубиной проникновения в мир взрослых. Важные для младших дошкольников детско-родительские отношения уступают место супружеским отношениям, и девочка пробует себя не только в роли мамы и хозяйки, но и в роли девушки-красавицы и жены. По всей видимости, это закономерный этап развития, который находит отражение в игре и осмысляется через игру, однако в игре с Барби эта ориентировка дополняется новыми акцентами. Вместе с тем Барби олицетворяет массовое, штампованное представление о красоте, что может способствовать формированию у девочки стереотипов внешнего вида, и, как предостерегают авторы исследования, «в подростковом возрасте это может привести к проблемам, связанным, например, с адекватной самооценкой».

Многие отечественные и зарубежные авторы не так лояльны в отношении Барби, выделяя потребительскую жизненную позицию, которая стоит за образом этой куклы: «В магазинах продаются всякие Барби, Синди, Кены и прочие, этакие куклы-фото- модели с тоненькими, как спички, ножками или мускулатурой, как у супермена, с мертвым рыбьим взглядом и отвратительной виниловой кожей, — пишет К. Нойшюц. И продолжает: Для них выпускают тысячи принадлежностей: спортивные костюмы, лошадей, плавательные бассейны, туалетные столики, космические скафандры, экипировку для подводного плавания, гоночные автомобили с всевозможными престижными аксессуарами. Эти куклы — отражение жизненной позиции, которая вызывает серьезные сомнения» 13 81.

Женский образ, феминная тендерная роль традиционно основывается на материнстве, и в отсутствие этого содержания кукла теряет свой сакральный смысл. Схематический образ куклы-младенца позволяет активно использовать ее как модель ребенка, наделять куклу разными свойствами и способностями, что позволяет формировать девочке собственный образ младенца и образ себя как будущей матери. Насколько важен в развитии девочки

161

образ женщины как носительницы сексуальных признаков, образ красоты, оторванной от духовности, — вызывает вопрос. В. В. Абраменкова категорически клеймит образ Барби: «Кто не знает кукол Барби и Синди — секс-символ и воплощенную мечту общества потребления! Какие жизненные ориентации для малыша символизируют собой эти красавицы с венскими формами? Кто они — дочки? Подружки? Обладая такой куклой, девочка воображает себя не мамой, укачивающей дитя, а горничной, ухаживающей за своей госпожой, убирающей ее дом и приводящей к ней бой-френда. Архетип материнства незаметно подменяется архетипом блуда!» [1].

Таким образом, профессионалы оценивают влияние куклы Барби на развитие ребенка неоднозначно, а подобный аргументированный негативизм характеризует отношение педагогов и психологов ко многим современным игрушкам — трансформерам, покемонам, монстрам, сомнительным «героям» типа Человек-паук, Халк и др.

Чрезвычайно важно в этой связи обращать внимание не только на развивающий потенциал игрушки, но и на ее духовно-нравственный смысл. Первоочередным критерием психологической оценки игрушки должен стать анализ тех ценностей, которые она транслирует. Направлена ли она на различение добра и зла, сострадание и сопереживание или насилие и ненависть, разрушение и потребительство. «Отсутствие критерия духовно-нравственного развития при оценке игрушки, — по справедливому замечанию В. В.Абраменковой, — превращает игрушку в антиигрушку».

Существует даже классификация детских игрушек, негативно влияющих на развивающуюся психику. Ее автор — В.Малахиев-Мирович — считал, как пишет И.Н.Алешина, что «большинство игрушек можно отнести к одной из пяти категорий: скучные, глупые, мертвые, пошлые и безнравственные» |4|. К категории <скучных> он отнес почти все механические игрушки и игрушки-скульптуры — хрупких фарфоровых зверей и людей, застывших в одной неизменной позе. Эти игрушки могут вызвать у ребенка, по мнению исследователя, лишь минутное удивление. <Глупые> игрушки — это щелкунчик с уродливым лицом, страшные маски и др. <Мертвые> игрушки близки к учебным пособиям своей сверхпродуманностью, сверхполезностью и верхцелесообразностью, они могут погубить ростки детской инициативы и творчества. <Пошлые> игрушки — разнообразные страшные, уродливые и одновременно комичные, вульгарные копии людей и животных — способны не только испортить вкус ребенка, — пишет И.Н.Алешина, — но и отнять у него возможность человеческого участия к самому трагическому из явлений мира — к уродству». Наконец, в число «безнравственных» игрушек были включены предметы военного дела, которые пробуждают жажду насилия и разрушения.

162

Конечно, было бы идеально просто, если, окружив ребенка добрыми, красивыми игрушками, взрослые могли больше не переживать за его воспитание. А наличие в детской комнате игрушечного пистолета само по себе не превратит ребенка в бандита. Но ребенок с игрушкой взаимодействует, он принимает на себя роль, образ, подсказываемый игрушкой и строит свое поведение в соответствии с этой ролью. Эмоционально погружаясь в игру, малыш пробует новые действия, испытывая чувства, которые связывают его с новым опытом. А какой опыт приобретает хозяин таких игрушек, как наручники и дубинки, монстры и чудовища? Как предупреждает Абраменкова, «ребенок идентифицирует себя с игрушкой, не только с ее <повадками>, внешностью, но и с ее скрытой сутью, вступая с ней в личностно-смысловые отношения» [2].

Игрушки легко становятся носителями идей, пропагандируемых средствами массовой информации. СМИ фиксируют в игрушках основные тенденции воздействия на сознание и поведение ребенка, способы и средства его воспитания. Игрушка пропагандирует определенные ценности. Эмоциональный компонент действий с игрушкой приводит к тому, что связь (ребенок — игрушка) становится обоюдной. Не только ребенок выбирает игрушку под

стать своим переживаниям или характерологическим особенностям, но и игрушка влияет на ребенка, «запуская» определенные модели поведения.

Учение К.Левина о побудительном характере вещей в раннем возрасте открывает поведение ребенка с новой точки зрения: действия инициируются внешним воздействием — побудительной силой вещей. К.Левин пишет о ребенке, что «вещи диктуют ему то, что надо сделать — дверь тянет ребенка на то, чтобы ее открыть и закрыть, лестница на то, чтобы взбежать, колокольчик на то, чтобы позвонить». В этом феномене кроется опасность негативного влияния игрушки на эмоциональное развитие ребенка в раннем возрасте, который еще не преодолел связанности аффекта и восприятия и действовать в игре будет так, как того требует игрушка. Если игрушка — монстр, оружие или некий другой агрессивный предмет, то маленький ребенок будет действовать он ответственно образу игрушки.

Особое место среди современных игрушек занимают военные, Изобилие ружей, пистолетов, автоматов, кинжалов, дубинок, танков, пушек и др. на прилавках магазинов вызывает неоднозначное отношение специалистов. Анализ различных классификаций игрушек, разработанных отечественными и зарубежными исследователями, позволил И.Н.Алешиной сделать вывод о том, что военные игрушки в этих классификациях находятся в прямо противоположных группах (позитивно или негативно влияющих на психику ребенка) либо не упоминаются вовсе [4]. Военные иг-

163

рушки не вошли ни в одну из групп в классификациях Е.А.Флериной, В.С.Мухиной, С.JI.Новоселовой.

Однако военная игрушка давно завоевала свое право на существование и, как любая другая игрушка, влияет на развитие личности ребенка, помогает ему принять на себя определенную роль. Вопрос в том, какая это будет роль — роль защитника и героя или роль агрессора и террориста? В современном обществе тема милитаризма в целом чрезвычайно противоречива, и взрослые относятся к играм мальчишек в «войнушку» амбивалентно, а мальчишки продолжают с удовольствием «сражаться», часто маскируясь для отвода глаз под другие («педагогически благоприятные») игры.

Игрушки-оружие могут соперничать за историческое первенство с остальными игрушками — крохотные мечи, миниатюрные луки со стрелами создавались различными культурами и приветствовались как необходимый атрибут игры мальчика, стремящегося стать мужчиной, Остается понять, как одновременно воспитать гуманизм и отвагу, жертвенность и,готовность защищать, патриотизм и толерантность, решительность и сдержанность. Вопрос о влиянии военных игрушек, игрушек-оружия на психику ребенка требует дополнительных, направленных исследований, уточняющих характер этого влияния.

Акцент на психотерапевтическом воздействии игрушки делает американский психолог Г.Л.Лэндрет, рассматривающий игрушку как средство развития психики ребенка. Он выделяет три класса игрушек: для проигрывания межличностных отношений, для отреагирования агрессии и для творческого самовыражения. К первому классу относятся различные куклы, которые могут изображать членов реальной или воображаемой семьи ребенка; машины различного вида, предметы быта. Ко второму классу — ружья и резиновый нож, крокодил, игрушечные солдатики и т.д., т.е. игрушки, при помощи которых ребенок может выразить гнев, враждебность и фрустрацию. Важнейшим материалом для отработки агрессивных чувств Г.Л.Лэндрет считает глину, которую можно мять, колотить, швырять, энергично раскатывать, с силой разрывать на куски. К третьему классу относятся песок и вода, палитра и краски, кубики. Особенно выразительным средством являются песок и вода, которые не имеют структуры и могут превратиться по желанию ребенка во что угодно: возможности безграничны 145].

Современным дошкольникам родители чаще всего предлагают интеллектуальные игры, выделяя в качестве приоритетной линии познавательное развитие. Ориентируясь на грядущее поступление в школу, многие родители отвергают самоценность дошкольного детства и не поддерживают сюжетно-ролевые игры детей.

164

Исследование влияния игрушки на сюжет и содержание игры у дошкольников, выполненное О. А. Ващук под руководством Л.Ф.Обуховой, показало, что дети предпочитают современные игрушки традиционным, однако в играх с традиционными игрушками дошкольники обнаруживают более интересные и разнообразные сюжеты, тогда как игра с современными игрушками сводится преимущественно к различным предметным манипуляциям [17].

В выборе игрушек, как показано в работе, находит отражение полоролевая идентификация: девочки и мальчики предпочитают игрушки, специально ориентированные на конкретные тендерные роли и редко выбирают игрушки, предназначенные противоположному полу. Многие современные игрушки, в отличие от традиционных, провоцируют агрессивные действия детей, особенно мальчиков (толкать, бить, ломать, ударять, разрушать). Развитие игры современных дошкольников, согласно исследованию О. А. Ващук, в целом не превышает третьего уровня (в иерархии Д. Б.Эльконина).

Современные образные игрушки в большинстве своем — сильные, мускулистые персонажи мультфильмов, которые хотя и находятся на стороне добра, но отстаивают это добро отнюдь не гуманными методами. Многочисленные игрушечные герои — супермен, человек-паук, бэтмен и др. — в одиночку спасают мир, активно уничтожая все на своем пути к добру. Такой образ героя задает и характер игры с ним — индивидуалистические, агрессивные действия. Ни альтруизма, ни справедливости, ни доброты или нежности в играх с такими игрушками не найти. Играя, ребенок постигает правила современной жизни. «Современная промышленная игрушка, — как подчеркивает В.В.Абраменкова, — часто формирует и фиксирует в ребенке такие личностные свойства, как расслабленность воли, индифферентность чувств, непытливость ума, потребительство» [2|. Поставляемая рынком культурная продукция в конечном счете мотивируется не стремлением просвещать, социализировать или хотя бы обучать ребенка, а экономическими соображениями, мы не можем упускать из виду вопрос о качестве».

Качество игрушки определяется не только ее эстетическими характеристиками и санитарно-гигиеническими свойствами, но и возможным влиянием на психическое развитие. Развивающей будет только такая игрушка, которая стимулирует осмысленную детскую активность, становится предметом деятельности. Для этого игрушка должна соответствовать интересам и смыслам ребенка, отвечать возрастным задачам и индивидуальным потребностям. В Центре игры и игрушки МГППУ под руководством Е.О.Смирновой разработаны критерии психологической экспертизы игрушки.

1. Первым и необходимым требованием к игрушке является ее потенциальная возможность стать предметом соответствующего

165

действия (деятельности) ребенка. Выбирая забаву для своего сына или дочки, нужно представить, что ваш ребенок будет с ней делать.

2.Для того чтобы игрушка стимулировала осмысленную детскую активность (т.е. способствовала развитию), она должна отвечать интересам ребенка, соответствовать его потребностям, быть увлекательной и привлекательной. Соответствие интересам и смыслам самого ребенка — важнейшее требование к игрушке, которое, собственно, и делает ее игрушкой. Только в этом случае она вызовет желание действовать с ней. В то же время, действуя с игрушкой, ребенок реализует какой-либо способ игровых действий, что отвечает задачам его развития.

3.Чтобы игрушка несла свою развивающую роль, она должна быть не просто привлекательной, но и открытой для разнообразных форм активности ребенка. Предметы, предполагающие, пусть и полезные, но только стереотипные, однообразные действия, могут стать материалом для упражнений, тренировок, но не игры. Если материал детской игры будет хотя и привлекательным, но жестким, предполагающим строго определенный способ употребления (как, например, заводные, механические или некоторые электронные игрушки), то игра будет просто упражнением или времяпрепровождением, но не образовательной активной, творческой деятельностью. Чем более определенной и завершенной является игрушка, тем меньше она оставляет простора для детского творчества. Сложные и завершенные игрушки предопределяют характер детских действий и приковывают ребенка к известным стереотипным движениям. Игрушки более простые и менее определенные допускают широкий спектр игровых действий.

Соответственно, материал игры должен быть достаточно простым и вместе с тем гибким, допускающим усложнение, вариативность и упрощение поставленных задач. Игрушка должна быть максимально открыта для преобразований. Такие универсальные и популярные во все времена игрушки, как мячи, кубики, вкладыши, куклы, благодаря своей простоте, чрезвычайно пластичны, допускают бесконечные усложнения, тысячи новых комбинаций и не могут наскучить ребенку. Следовательно, открытость для разнообразных действий, гибкость и простота — важное требование для хорошей, развивающей игрушки.

Создание игрушки — сложный, трудоемкий процесс, объединяющий усилия инженеров, технологов, художников, физиологов и обязательно — педагогов и психологов. «Для того чтобы игрушка стала действенным средством воспитания, — пишет С.Л.Новоселова, — она должна рассматриваться всесторонне и комплексно — в свете возрастных задач и различных аспектов воспитания. Для решения проблемы системности воспитания с помощью игрушки необходимо, во-первых, иметь четкое представление об

166

основных тенденциях психического развития ребенка и, во-вторых, опираться на теорию развития деятельности ребенка, на данные о функциональном психофизиологическом и психологическом содержании микропериодов или фаз развития» [52]. А самое главное — чтобы в игре ребенка присутствовал взрослый. Не столь опасно, с какой игрушкой играет ребенок, сколько отсутствие общения между родителями и детьми. Отсутствие теплых эмоциональных отношений само по себе запускает агрессивный сюжет игры, который ребенок может развивать и с помощью самой невинной игрушки, а в совместной игре с любящим взрослым и монстр превращается в милое, дружелюбное существо. Сама по себе даже очень благоприятная материальная среда не поддерживает игру, — игра рождается и развивается во взаимодействии с другими людьми.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы закономерности исторического развития игрушки?
2. Какие исторические тенденции определили возникновение ролевой формы игры?
3. Какие группы игрушек выделяются в соответствии с их влиянием на развитие ребенка?
4. Какие игрушки способствуют развитию предметной деятельности?
5. Какую роль в жизни ребенка играют мягкие игрушки?
6. Каково психологическое значение куклы в развитии детей?
7. В чем особенности психологического влияния на развитие ребенка традиционной куклы и куклы Барби?
8. Как оценивается в психологии влияние на психику детей военных игрушек?
9.Какие негативные особенности современных игрушек выделены в психологии?
10. Какие классификации игрушек разработаны в психологии?

167

ГЛАВА 6
ИГРОТЕРАПИЯ

Чтобы вырасти здоровыми, детям
не требуется уметь читать – им

требуется уметь играть.

К. Роджерс

Если подойти к анализу игры как формы познания себя и других, постижения социальной действительности и моделирования человеческих отношений, то терапевтическое значение игры становится ее неотъемлемой частью, ее логическим следствием. Игра — это возможность «проговорить» внутреннее переживание языком символов, а переживание, по мнению Л.С.Выготского, — одна из фундаментальных категорий психологии, отражающая процесс и содержание развития. Переживание, как эмоциональный отклик ребенка на окружающую его действительность, через игру регулирует не только эмоциональное состояние ребенка, но и общий вектор его развития. Ролевая игра пропускает действительность через переживание. Вот как одна мама описывает свое отношение к игре с трехлетней дочерью.

У меня привычка наблюдать за тем, как она перевоплощается в игре... чтобы понять, что ее тревожит или печалит... или, наоборот, она счастлива и хочет разделить со мной свою радость... Дело в том, что она еще слишком мала, чтобы просто подойти и сказать: «Мне страшно». Мне кажется, очень важно знать, что у нее на уме... Когда дети воображают себя кем-то, можно понять, что они чувствуют и как им лучше помочь.

Решающую роль эмоциональных переживаний в процессе вхождения в социальную действительность, подчеркивает Т.Д. Марцинковская, по мнению которой одним из важнейших способов социализации ребенка «является эмоциональное опосредование, формирование эмоций (как положительных, так и отрицательных) по отношению к нормам, ценностям и правилам, принятым в обществе» [61].

Ф. Е. Василюк отмечает, что *переживание* есть «особая внутренняя деятельность, с помощью которой человеку удается перенести травмирующее событие и установить утраченное душевное равновесие» [16]. Если переживания, испытываемые в игре, реаль-

168

ны, то можно сказать, что актуальные для ребенка моменты им обыгрываются и результатом такой деятельности является нарушенное душевное равновесие. Человеку удается пережить травмирующие ситуации, как считает Ф. Е. Василюк, не столько за счет специфической внутренней переработки травмирующего события, сколько с помощью активной творческой деятельности. В игровой деятельности, активной и над ситуативной, где ребенок выступает как преобразователь ситуации и как ее творец, происходит смысловое принятие реальности.

Главная функция игры, по мнению известного игротерапевта Г.Л.Лэндрета, состоит в том, чтобы осмысленно выразить эмоционально важный опыт, превратить переживания через символическую репрезентацию в поддающиеся контролю ситуации [45|. Символический язык игры, доказанный работами Л.С.Выготского, Г. Гетцер, Ж. Пиаже и другими, открывает перед детьми возможность научиться справляться с трудностями, погружаясь в самоисследование. Игра позволяет символическим языком «высказать» другому то, что требует осмысления, понимания, проработки, пока не доступной ребенку во внутреннем плане и, следовательно, выступающей в план внешний. Общение само по себе является процессом терапевтическим, а для ребенка таковым становится игровое взаимодействие, которое позволяет обсуждать и понимать происходящие с ребенком события социального плана, не прибегая к вербальным средствам, использование которых ограничено в детстве по понятным причинам.

Существующее противоречие между деятельностным пониманием игры и ее компенсаторным значением, которое подчеркивается в глубинной психологии, снимается диалогичностью игры, ее коммуникативной направленностью. Коммуникативная направленность отчетливо проявляется и в коллективной сюжетно-ролевой игре и даже в индивидуальной игре, которая всегда содержит в себе общение с другим и разрешение внутреннего конфликта через диалог с этим другим (терапевтом, родителем, куклой, мишкой, воображаемым товарищем и т.д.). Д. Б. Эльконин писал о том, что «игра не потому игра, что в ней может проявляться самоутверждение или компенсация, а наоборот, в ней возможно проявление и самоутверждения, и компенсации, и т. д., потому что это игра» [88].

Привлекательность игры для ребенка состоит как раз в том, что воображаемая ситуация всегда дает возможность для общения, диалога, даже если нет реального партнера. Игра становится тем психологическим носителем, той «внутренней речью», которая позволяет интериоризировать социальную реальность, прожить ее и включить в систему внутренних представлений об отношениях между людьми, о должном и нормативном, о вариантах взаимодействия и альтернативных смыслах, которые приобрета-

169

ют уникальный личностный смысл, сохраняя при этом элемент универсальности и всеобщности. Американские психологи развития Хартли и Фрэнк так характеризуют игру: «Игра — естественный язык детей. Но обычно недостаточно учитывают, что ребенок пользуется этим языком идиоматически... Ребенок сам придает своей игре значения... Средства выражения редко оригинальны, но использование их — всегда» [8].

Игра, безусловно, является средством коммуникации, спонтанного самовыражения. Чувства, которые социальное окружение не поощряет, ребенок может выразить открыто только в игре, проецируя на игрушку. В игре можно отшлепать куклу, и не столь важно как интерпретировать эти действия — как инвертированную месть родителю, наказавшему десять минут назад ребенка, проекцию агрессии, моделирование детско-родительских отношений или проработку негативного переживания: игра приносит ребенку эмоциональное облегчение.

В исследовании Д.Левин и Н. Карлссоя сравниваются три примера игры, связанной с насилием [32|.

Содержанием первой игры стала бомбардировка здания, информацию о которой дети услышали по телевизору.

Ванда и Шелли вновь и вновь строили домик из кубиков, заползали в него и разрушали постройку, взывая к помощи окружающих. На пятый раз Шелли стал яростно разгребать кубики, крича Ванде: «Не бойся, я спасу тебя!» Во втором случае мальчик имитировал агрессивные действия динозавра, пожиравшего все на своем пути. После нескольких атак пятилетний Джексон потребовал от воспитательницы посадить динозавра в тюрьму, из которой «он никогда не выберется». Третий пример описывает дошкольников, копировавших с помощью фигурок супергероев (Могучих Рейнджеров) сюжет популярного телесериала, где средняя частота появления актов насилия — свыше двухсот в час. Дети активно повторяли удары «каратэ», с упоением изображая фигурками сражение, пока не перешли к настоящей потасовке друг с другом.

Во всех трех сюжетах присутствует насилие, однако содержание игры принципиально различается. В первом случае дети отыгрывали событие, взволновавшее их, а игра позволила им понять происходящее и найти позитивный исход — спасение из-под обломков. Во втором примере мальчик находит ненасильственный способ решения проблемы ограничения агрессивных действий. Игра позволила детям проработать и понять присутствующее в их жизни (пусть только в косвенной форме) насилие. Лишь в третьем случае сценарий не эволюционировал, а игра не служила интересам развития. Играя в рейнджеров, дети не привносили в сюжет никаких собственных идей или переживаний, но были поглощены имитацией увиденного на телеэкране.

170

Игровые действия могут способствовать отреагированию и укрощению агрессии, но могут служить фоном закрепления насильственных действий. Функции игры, содержащей насилие, определяются характером самой игры. Современный динамический подход к проблеме насилия в игре с позиции развития позволяет регулировать присутствие насилия в играх детей, избегая неэффективных запретов и оставляя возможности для отреагирования эмоций. Д.Левин [32] предлагает родителям, воспитателям и другим взрослым, занимающимся воспитанием детей, следующие рекомендации.

- Пытайтесь ограничить, насколько возможно, встречи детей с насилием всех типов. Даже несмотря на то, что усерднейшие наши попытки в этом направлении часто выглядят беспомощными.
- Ищите осмысленные пути для проработки детьми насилия, с которым они встречаются. Кроме игры, изобразительного искусства, сочинительства и других форм творческого самовыражения, ребенку может понадобиться беседа с внимательным взрослым. Этот взрослый должен быть в состоянии помочь ребенку рассказать волнующую его историю таким образом, чтобы это способствовало росту и исцелению.
- Наблюдайте за детьми, когда они участвуют в играх, содержащих насилие, чтобы больше узнать о том, какие специфические аспекты насилия были ими пережиты, услышаны или увидены, что именно и как дети сейчас выражают и каковы могут быть их индивидуальные потребности. Используйте эту информацию, чтобы определить, как помочь детям лучше — позитивным и благоприятным для развития образом — использовать игру с насилием.
- Пытайтесь ограничить использование детьми связанных со средствами массовой информации высоко реалистичных игрушек: они имеют свойство удерживать игру в узких рамках сюжета, определяемого насилием. Когда дети все же играют с такими игрушками, помогайте им делать эту игру более творческой и разнообразной.
- Поощряйте использование свободных игрушек, которые скорее расширяют возможности игры, нежели контролируют ее. Помните, что детям, привыкшим к медиа-игрушкам, часто нужно помогать научиться играть с предметами, которые не диктуют, что с ними делать.
- Помогайте детям стать хорошими драматическими игроками. Взрослые, прошедшие подготовку в области работы с детьми, в большинстве своем обучены тому, что они не должны выполнять активную роль в детской драматической игре; тем не менее, многие дети сами по себе склонны вовлекаться в стереотипную, подражательную игру, содержащую насилие, и нуждаются в прямой помощи взрослых, чтобы выйти за эти узкие рамки. Чем лучше

171

дети научаются играть, тем в большей мере они становятся способны самостоятельно прорабатывать в игре насилие, с которым встречаются в жизни. Они также учатся лучше обращаться с насилием в игровых рамках.

- Вырабатывайте стратегии для нейтрализации посланий, восхваляющих и стимулирующих использование насилия как в игровом контексте, так и вне его. Обучайте детей альтернативам этому насилию.
- Действуйте в более широком социальном контексте, чтобы изменить условия, способствующие тому, что в жизни детей присутствует много насилия.

В детстве ребенок не готов выразить свои чувства вербально, он не готов их осознать и адекватно понять, но ребенок нуждается в выражении своих чувств и обретении возможности их контролировать. «Игра — это конкретное самовыражение ребенка и способ его приспособления к собственному миру», — пишет Г. Лэндрет [45]. Разыгрывая взаимоотношения между матерью и ребенком, учителем и учеником, героем и злодеем, ребенок экстериоризирует свои переживания, осмысливает внутренние конфликты. Жизненный опыт ребенка превышает его способность выразить свои впечатления и переживания словами. Игра предоставляет символы, которые заменяют слова и позволяют ассимилировать то, что ребенок чувствует.

Отсутствие игры в жизни дошкольника не приведет к серьезным последствиям в интеллектуальной сфере, в развитии когнитивных функций. Существуют другие разнообразные источники развития мышления, памяти, внимания и речи. Однако последствия «непроигранного» детства скажутся в дальнейшем на социальных отношениях,

ролевой вариативности поведения и общественной ориентации личности. Игра предоставляет широкие возможности ориентировки в социальных отношениях, импровизации, отражающей различные житейские драмы. Игра не просто отражает проблемные моменты взаимодействия с окружающим миром, но и выполняет терапевтическую функцию.

Г.Лэндрет приводит высказывание Фрэнка, который усматривает в игре способ исследования и ориентации в реальном мире, пространстве и времени, вещах, животных, структурах, людях. Включаясь в процесс игры, дети учатся жить в символическом мире взрослых — мире смыслов и ценностей, в то же время исследуя, экспериментируя, обучаясь.

Исходя из понимания игры как произвольной, внутренне мотивированной деятельности, Г.Лэндрет предлагает определять игровую терапию как «динамическую систему межличностных отношений между ребенком и терапевтом... который облегчает построение безопасных отношений для того, чтобы ребенок мог наиболее полно выразить и исследовать собственное *Я* (чувства,

172 – 173

Таблица 9

Модели игротерапии

Психоаналитический подход	Гуманистический подход	Деятельностный подход
	Цель терапии	
Достижение баланса психодинамических сил (соотношения *Ид*, *Эго* и *Суперэго*)	Оптимизация процесса личностного роста и развития	Освоение человеческой деятельности и включение в социальные отношения
	Механизмы коррекционного воздействия	
Интерпритация и трансляция ребенку символического значения игры; катарсис как эмоциональное отреагирование негативных переживаний; инсайт как понимание себя и своих отношений со значимыми другими; сублимация как отклонение энергии либидо на социально одобряемые цели и модели поведения	Создание и восстановление значимых отношений ребенка и взрослого¸ где взрослый выступает в роли «идеального родителя» и «идеального партнера»; свободное самовыражение, исследование собственных чувств и переживаний; укрепление чувства безопасности и надежности отношений	Моделирование системы социальных отношений; широкая ориентировка в социальной и эмоциональной сферах; формирование произвольности через соблюдение правил, задаваемых ролью, и правил, регулирующих реальное поведение в игре; формирование партнерских отношений со сверстником в реальных отношениях по поводу игры; эмоциональная и личностная децентрация, рост социальной компетентности
	Форма терапии	
Преимущественно директивная терапия в индивидуальной или групповой форме	Недирективная терапия в индивидуальной или групповой форме	Преимущественно директивная терапия в индивидуальной или групповой форме
	Средства терапии	
Эмоционально-позитивный контакт с ребенком; исследований семейных отношений; свободное выражение бессознательных импульсов и влечений	Эмпатическое принятие; отношения, центрированные на ребенке; отражение и вербализация чувств ребенка; «активное» слушание	Эмоциональное принятие и сопереживание; формирование внутреннего плана действий; поэтапное формирование адекватных способов поведения

174

мысли, переживания и поступки) с помощью игры — естественного для ребенка средства коммуникации» [45].

Не останавливаясь подробно на возникновении игротерапии, — обзоры исторического развития этой терапевтической практики включены в различные исследования, например в переводной работе Г. Лэндрета, — можно предложить в качестве ориентира сводную таблицу моделей игротерапии, разработанных основными психологическими школами. Таблица 9 выполнена на основании систематического анализа подходов к игротерапии, осуществленного в работе О. К. Карабановой [34].

Каждая психологическая школа реализовала в игротерапии свое видение процесса психического развития и собственное понимание содержания игры, ее коррекционных механизмов и развивающего воздействия. В каждом подходе разработана своя методологическая основа психологической работы с ребенком через игру. Самый продолжительный период развития игротерапии связан с историей психоанализа, но и в отечественной психологической практике игротерапия в настоящее время интенсивно развивается, а практическая психология открывает все новые коррекционные возможности игры, которые длительное время затенялись ее дидактическим использованием.

Терапия осуществляется в игровой комнате, оснащенной соответствующим целям оборудованием: мебелью, игровыми наборами, материалами для свободного творчества, спортивным инвентарем и различными игровыми предметами. Игрушки, используемые в игровой комнате, должны быть легкими в обращении, удобными,

соответствующими руке ребенка и многофункциональными. Кроме того, игрушки должны быть достаточно крепкими и устойчивыми к санитарно-гигиенической обработке. А.И.Захаров предлагает следующие правила организации игрового процесса [29].

1. При выборе игровых тем следует учитывать интересы ребенка и их значимость для коррекции.

2. Игра должна строиться таким образом, чтобы способствовать развитию самостоятельности и инициативы детей.

3. Специалист не должен комментировать игру.

4. Воздействие на пациента может осуществляться только посредством моделируемой игровой ситуации и характера персонажей.

5.Соотношение спонтанных и направленных компонентов игры должно зависеть от личностных особенностей пациента и его состояния.

В психологии выделены и требования к специалисту, проводящему игротерапию.

- Быть эмоционально включенным, способным к игровому перевоплощению.

175

- Уважать ребенка, общаться с ним искренне и честно.
- Быть открытым навстречу ребенку и свободно чувствовать себя в его присутствии, проявлять непосредственные эмоции.
- Воспринимать ребенка как личность, способную справиться со своими трудностями.
- Не опекать, .с торопить ребенка, не подменять своими действиями или решениями действий ребенка.

Одним из очевидных преимуществ игротерапии является возможность объективировать имеющиеся нарушения в поведении ребенка. Агрессивный ребенок обязательно возьмется за оружие, а гиперактивный — за автомобиль. В игровой комнате ребенок может беспрепятственно проявить себя, а психолог имеет возможность непосредственно наблюдать за типичными конфликтами или поведенческими трудностями.

Игра является прекрасным диагностическим средством. Наблюдая за поведением ребенка в игре, можно определить его психологический возраст, общий эмоциональный фон, типичные трудности, сформированность навыков общения и уровень развития самоконтроля. В игре раскрываются переживания ребенка, особенности его характера и отношений к значимым людям. Игра как естественная деятельность позволяет выявить некоторые защитные установки и внутренние конфликты.

К.Д.Ушинский еще в середине прошлого столетия отмечал диагностическое значение игры: «Мы хорошо познакомились бы с душою взрослого человека, если бы могли заглянуть в нее свободно; но в деятельности и словах взрослого нам приходится только угадывать его душу, и мы часто ошибаемся; тогда как дитя в своих играх обнаруживает без притворства всю свою душевную жизнь». Если взрослый «проговаривает» свои трудности на приеме у терапевта, то ребенок лучше всего может выразить свои чувства «проигрывая» их.

Игра, как естественное средство самовыражения у детей, является наиболее адекватной базой для осуществления терапевтической работы с дошкольниками и младшими школьниками. В.Оклендер описывает терапевтическую игру «в доктора» с пятилетним мальчиком, которая продолжалась на протяжении пяти занятий.

Роджер самозабвенно играл в больницу, лечил терапевта, выполняя разнообразные манипуляции и заботясь о ее вымышленном маленьком сыне, который остался дома, пока «мама» была в больнице. Мать Роджера в прошлом была тяжело больна и несколько раз лежала в больнице. Болезнь матери и длительное ее отсутствие дома сыграли роль в возникновении враждебного поведения мальчика. Игротерапевтические сеансы позволили Роджеру справиться со своими переживаниями, а его поведение значительно улучшилось [56].

176

Возникающий у ребенка в игре образ себя В. Шкловский сравнивает с эстетическим образом, который позволяет «остранить» себя, превратить себя в загадку, обнаружить несовпадение себя с самим собой [81]. Это символическое свойство игры является одним из коррекционных механизмов игротерапии, благодаря которому события, предметы и люди открываются ребенку в новом свете, освобожденными от их традиционного восприятия. «Символизм художественного языка и прием «остранения», — пишет О.А. Карабанова, — сообщает действительности многомерность и неоднозначность, позволяет увидеть новые стороны реальности, порождает новые ее значения и тем самым создает необходимые условия творческого конструктивного разрешения конфликта» [34].

В.Экслайн использует метафору калейдоскопа для описания изменчивости процессов внутри индивида, которые тем не менее подчиняются некоторым закономерностям реорганизации природы человеческого существа под влиянием жизненных сил и межличностного взаимодействия. Узор сохраняет баланс, несмотря на изменчивость конфигурации. В узоре всегда есть гармония и ритм, степень насыщенности и устойчивости. Каждый узор, суть внутреннего устройства индивида, неповторим и уникален [84]. Вчерашнее событие сегодня меняет свой смысл благодаря влиянию важных событий и межличностных взаимодействий. Такова динамика жизни, где каждое переживание или мысль трансформируется под воздействием средовых и внутренних факторов и интегрируются в индивидуальный опыт.

Изменчивость опыта и переживаний ребенка еще больше. Обиды и негативные переживания быстро прощаются и забываются. Ребенок готов принять жизнь и окружающих людей такими, как они есть, даже если условия его жизни не слишком хорошие. Нормально развивающийся ребенок стремится взрослеть, превзойти себя и борется за свой рост. Разнообразные чувства и переживания, эмоциональный и поведенческий опыт обогащают внутренний мир ребенок, меняя его. Ассимилируя воздействия окружающего мира, формируя отношение к ним, принимая меняющихся себя и мир, ребенок строит уникальную конфигурацию под названием личность.

Гуманистические психологи считают, что личность не поддается классификации, стереотипизации и группировке в силу высокой изменчивости, способности адаптироваться к различным внешним обстоятельствам. Единственным неизменным мотивом, стержневым компонентом личности является стремление к полной самореализации. Если внешнее давление блокирует этот мотив, то поступательное движение не тормозится, а ускоряется благодаря энергии напряжения и фрустрации. Жесткий ограничительный барьер приводит к формированию зоны сопротивления и напряжения, а потребность в утверждении Я-концепции заго-

177

няется внутрь, отдаляя человека от мира реальности. Естественное развитие предполагает удовлетворение потребности в самоутверждении и самореализации во внешнем мире. Уход от действительности опасен как для самого человека, так и для его окружения.

Известный игротерапевт, соратница К.Роджерса и убежденная сторонница гуманистической психологии, В.Экслайн выделяет в качестве движущей силы психического развития стремление к зрелости, независимости и самоуправлению [84|. Естественной способностью растения является рост, а для человека такой очевидной способностью, по мнению психологов гуманистического направления, является стремление к самореализации. Однако подобно тому, как растение нуждается в солнце, воде и благодатной почве, человек нуждается в чувстве собственного достоинства, самопринятии и принятии себя другими, возможности быть самим собой. Развитие в гуманистической психологии понимается как относительный и динамичный процесс спиралевидных изменений, где общение и смена приоритетов под влиянием реорганизации и интеграции установок, мыслей и чувств задает перманентный импульс роста и развития.

Главная задача игротерапии с позиции гуманистической психологии — предоставить возможность направить внутренний рост в конструктивное, позитивное жизненное русло. Терапия позволяет ребенку самостоятельно решать свои проблемы, делать выбор и принимать на себя ответственность по поводу серьезных вопросов, касающихся собственной жизни, к решению которых ребенок обычно не допускается.

Формальная задача терапевта — ничего не делать, не вмешиваться, не руководить, не отнимать у ребенка право выбора и ответственность за собственные действия. Недирективная игротерапия позволяет ребенку почувствовать себя спасателем и антигероем, прекрасным и ужасным, глупым и умным одновременно, вмещая в себя несколько человек: «...два, четыре, шесть, восемь, десять человек во мне, и я дерусь и убиваю!» — восторженно заявил один из подопечных В.Экслайн [84|.

Центральная задача терапевта — принятие ребенка и твердая вера в его способность к самореализации и самодетерминации. Помочь ребенку можно, только если уважать его и видеть в нем мыслящее, независимое, конструктивное существо, вопреки распространенным представлениям о пассивном, зависимом, «недоразвитом» детстве. Взаимодействуя с ребенком, терапевт должен увидеть в нем индивида свободного, уверенного в себе, который может функционировать на максимуме своих способностей. Отверженный или покинутый ребенок не верит в себя, па его пути встают преграды, он лишен прав и свобод. В этом случае импульс самореализации меняет свою траекторию, и ребе-

178

нок начинает использовать разнообразные способы сопротивления блокировке личностного роста. Даже отказ учиться читать, связанный на первый взгляд с незрелостью, на поверку может оказаться формой сопротивления.

Освоение окружающего мира позволяет ребенку продвинуться на пути самопознания и самореализации. Научившись ходить, малыш осваивает физическое пространство, а научившись говорить, — пространство коммуникативное. Психологически свободный ребенок активно познает и развивается, не затрачивая энергию на преодоление барьеров и ограничений. В.Экслайн подчеркивает, что если ребенок «не сможет достичь этого легитимным путем, то достигнет этого какими-то замещающими действиями» [84]. Это могут быть фантазии или агрессия, вспышки раздражения или демонстративность. Часто самым простым и эффективным способом снять проблему является предоставление ребенку определенных полномочий и ответственности. Дайте возможность ребенку проявить себя, признайте его ценность, дайте почувствовать свою внутреннюю силу — и вчерашнего «трудного ребенка» будет не узнать.

Недирективная игровая терапия не требует поиска источника проблемы в прошлом, а сосредотачивает ребенка на сегодняшних переживаниях, погружая в свободную, неуправляемую игру, где можно выразить свои чувства и отношения, которые находились под запретом. Недирективность, отсутствие внешнего управления и контроля позволяет ребенку обнаружить свою личность, быть самим собой.

Нельзя рассматривать игровую недирективную терапию как формирование нового, социально желательного типа поведения. Задача терапии не переделать ребенка, а позволить ему быть самим собой. Навязанные поведенческие модели быстро разрушаются и требуют нового научения. Тип терапии, описываемый В.Экслайн, базируется на сегодняшнем дне развития и позволяет ребенку неограниченно расти, используя позитивные воззрения терапевта на способности ребенка. Нет необходимости осуществлять диагностическую работу, расспрашивать ребенка о прошлом — важно увидеть целостную личность, практически исключена и интерпретация: «То, что произошло в прошлом, — это дело прошлое» [84].

Высокий темп и стрессогенность жизни часто не позволяют ребенку установить близкие, доверительные отношения со взрослым: взрослым всегда некогда. Но только в таких отношениях ребенок черпает уверенность и силы для открытия своего внутреннего мира, для использования скрытого потенциала своей личности. Терапия — возможность переориентировать личностные ценности и добиться осознания способов удовлетворения потребности в самоактуализации. Терапия — смелость быть самим собой и возможность постичь собственную силу.

179

Игротерапия является инструментом оказания помощи так называемым «трудным» дошкольникам или младшим школьникам с нарушениями учебной деятельности, особенно в случае напряженности эмоциональной сферы или нарушениями поведения (все типы дезадаптации: заторможенный, избегающий, сдерживающий, расторможенный, агрессивный). Гуманистическая игротерапия, поощряя самоисследование, работу с чувствами и переживаниями, способствует высвобождению сдерживаемых эмоций и разрешению внутренних конфликтов. Подобная работа позитивно сказывается на поведении и учебной деятельности.

С помощью игровой терапии могут быть также скорректированы некоторые нарушения речи (заикание, запинание, речевые повторы, неправильное произношение звуков и др.). Исследования показывают, что нарушения речи связаны в первую очередь с нарушениями эмоциональной жизни ребенка. Внутреннее напряжение, тревожность, страх или фрустрация ограничивают вербальные возможности ребенка как в проявлении эмоций, так и в общении в целом, тормозят формирование учебных навыков.

Роль терапевта в недирективной игротерапии сложна и неоднозначна. С одной стороны, терапевт не должен руководить игрой и брать на себя ответственность за ребенка. С другой стороны, он должен быть активен, сензитивен и внимателен, должен проявлять искреннюю заинтересованность в ребенке и желание понять его. Позицию терапевта можно охарактеризовать как разрешающую и принимающую. Реализация подобной установки возможна только в том случае, когда сам терапевт является личностью свободной, ответственной и готовой честно выражать свой внутренний мир.

Принятие ребенка терапевтом должно быть абсолютно искренним, без тени формализма или слащавости. Ребенку не нужна ни похвала, ни опека, важно коммуницировать ему уверенность в способности самому позаботиться о себе. Личностная зрелость терапевта позволяет ему использовать жизнелюбие, юмор (но никогда иронию) и терпение, стимулирующие ребенка к самовыражению.

Естественно, подразумевается конфиденциальный характер терапии, и психолог не выносит за пределы игровой комнаты содержание встреч. Игротерапия предполагает также полную настроенность на ребенка: час игры принадлежит полностью ему, и сам ребенок волен заниматься всем, чем вздумается, или просидеть молча весь час — это его выбор и его решение.

Терапевт ни в коем случае не является пассивным свидетелем игры ребенка, искреннее принятие требует колоссальной внутренней активности и сосредоточения, не говоря уже о том, что очень трудно воздерживаться от комментариев, замечаний, интерпретаций. Задача терапевта — отражать чувства ребенка и стре-

180

миться максимально точно понять его. Эмпатия в отношениях с детьми не должна рассматриваться как пассивный процесс, когда терапевт позволяет ребенку делать все что угодно, а сам молча взирает на происходящее. Сензитивное понимание означает, что терапевт должен установить высокий уровень эмоционального взаимодействия с ребенком, принимая его, посвящая себя отношениям, стремясь понять ребенка.

Важно также удержаться от чрезмерного внимания и заботы, которые, по выражению В.Экслайн, становятся дополнительным грузом «костылей, поддерживающих отношения... от которых ребенку нужно будет избавиться, прежде чем стать "свободным"» (84]. Терапевт, принимая ребенка таким, каков он есть, не демонстрирует ожидания определенных действий со стороны ребенка, не критикует, но и не хвалит за действия или слова. Похвала — уже форма зависимости ребенка от взрослого, когда значимость малыша определяется соответствием требованиям взрослого.

Поддержание терапевтического процесса требует чувствительности, неистощимости и изобретательности, которые позволят правильно реагировать в самых непредсказуемых ситуациях. Самокритичность и придирчивый анализ письменных отчетов после каждого сеанса терапии позволит лучше понимать поведение ребенка, его чувства и характер реакций терапевта на различные ситуации. К базовым принципам гуманистической терапии относится и ограничение эмоциональной привязанности к ребенку. Излишняя симпатия порождает взаимную зависимость, усложняющую терапевтический процесс. Обобщая опыт многих специалистов, работающих с детьми через игру, В.Экслайн выделяет восемь основных принципов, которыми руководствуется терапевт в ходе игровых сеансов |84].

1. Терапевт должен выстраивать теплые, дружеские отношения с ребенком.
2. Он принимает ребенка таким, каков он есть.
3. Терапевт устанавливает в отношениях атмосферу разрешенности, чтобы ребенок чувствовал свободу в полном выражении любых чувств.
4. Терапевт должен быть готов распознавать чувства, выражаемые ребенком, и отражать их так, чтобы он мог достичь понимания в отношении своего поведения.
5. Терапевт глубоко уважает право и способность ребенка при предоставлении возможностей самому решать свои проблемы. Ответственность делать выбор и начинать изменения также принадлежит ребенку.
6. Терапевт не пытается направлять действия или диалог ребенка. Ребенок задает направление, а терапевт следует за ним.
7. Терапевт не пытается подстегнуть терапию. Это постепенный процесс, и терапевт это хорошо знает.

181

8. Терапевт накладывает только те ограничения, которые необходимы, чтобы ребенок осознавал реальность происходящего и свою часть ответственности за взаимоотношения.

Успешный ход терапии во многом зависит от первой встречи, когда закладываются основы взаимоотношений. Первичные отношения структурируются не вербально, а на уровне эмоционального контакта — улыбки, теплых

приветственных слов. Терапевтический термин «структурирование отношений» означает установление взаимодействия с помощью новых средств самовыражения и идентификации. В гуманистической психологии отношения — определяющий фактор успешности терапии, работа по формированию определенных отношений и составляет терапевтический процесс.

В отношениях с ребенком терапевт устанавливает атмосферу разрешенности, чтобы ребенок чувствовал свободу в полном выражении всех своих чувств. Установление чувства разрешенности не обязательно осуществляется в вербальном плане через обращение: ты можешь играть со всем, что есть в этой комнате, так, как ты хочешь. Важнее показать разрешение через действия и невербальные сигналы. Например, без слов убрать пролитую воду, воздержаться от комментариев, когда ребенок находится в раздумье, чем ему заняться, или оставаться дружелюбным в ответ на агрессию.

Большинство детей никогда не взаимодействовали со взрослым в режиме разрешенности и не доверяют терапевту. Они испытывают терпение терапевта провокационными действиями и красноречивыми взглядами, задают вопросы: «И это можно?», «А что ты скажешь в ответ на такой поступок?», «Посмотрим, готов ли ты принять меня таким...» Другая часть детей остается пассивной, не предпринимает никаких активных действий и может вообще ничего не делать, молча сидя с опущенными руками. Это тоже проверка степени разрешенности и искренности слов: «Ты можешь играть или не играть, как захочешь».

Г.Л.Лэндрет 145] иллюстрирует уникальность отношения терапевта к ребенку в ходе игротерапии следующим примером.

Крис: Каким цветом мне раскрасить лягушку?

Терапевт: Здесь ты сам можешь решить, какую лягушку ты хочешь нарисовать.

Крис: Я не знаю. Черный подойдет? Лягушки бывают черными? Учительница нам говорила, что лягушки бывают зелеными.

Терапевт: Тебе хочется раскрасить лягушку в черный цвет, но ты не уверен, что это правильно.

Крис: Ага, ты должен мне сказать, какую краску взять.

Терапевт: Тебе хотелось, чтобы я за тебя решил.

Крис: Ага, все так делают.

182

Терапевт: Все за тебя решают, поэтому ты бы хотел, чтобы и я так поступил. Но здесь ты сам можешь решить, каким цветом раскрасить лягушку.

Крис: Во, она будет синяя! Первая в мире синяя лягушка! Ты забавный!

Терапевт: Тебе кажется, что я отличаюсь от других, потому что я не говорю тебе, что надо делать.

Крис: Ага!.. Как синяя лягушка.

Любое давление порождает сопротивление, а обстановка разрешенности позволяет создать атмосферу доверия и принятия ребенка независимо от его достижений или неудач. Разрешенность стимулирует инициативу и пробуждает ответственность. Разрешенность фактически запускает механизм терапии, который выглядит для ребенка следующим образом. Если я один решаю, чем мне заниматься, значит, я отвечаю и за свой выбор, и за свои действия. Если я делаю выбор, то я должен прислушаться к своему внутреннему миру — чего бы мне хотелось, какое занятие созвучно моему состоянию, моему настроению. Я начинаю доверять себе и интересоваться своими переживаниями. Я нахожу в себе все новые и новые силы и могу открыто проявлять свои чувства.

«Встречая такое принятие самих себя, дети и сами начинают ценить себя и приходят к пониманию и принятию собственной уникальности. По мере того как ребенок постепенно переживает "бытие самим собой", он начинает чувствовать себя свободным для того, чтобы жить в настоящем и использовать собственную индивидуальность творчески и ответственно» [45].

Если взрослый делает что-нибудь за ребенка, который может выполнить это действие самостоятельно (например, завязывает шнурки или расчесывает волосы), то взрослый фрустрирует ребенка, повышает рост негативного эмоционального напряжения, сигнализируя ребенку, что он не поспевает или делает что-то не так, как хотелось бы взрослому. В современном мире очень ценится скорость и темп, люди стремятся успеть переделать как можно больше дел, загоняя в эти рамки и детей, которым свойственна созерцательность, стремление проникнуть вглубь вещей, а не бежать «по верхам», стремительно пропуская все самое главное. В философском мультфильме «Паровозик из Ромашкино» главный герой пытается объяснить взрослым потребность детей познавать и чувствовать окружающий мир ради самого процесса, а не утилитарного результата: «Если мы не услышим соловья, мы можем опоздать на все лето... а если мы не увидим рассвет, мы можем опоздать на всю жизнь!..»

Ориентация только в будущее, которое вот-вот наступит, а потому надо бежать дальше и заглядывать в следующий день, не приносит удовлетворения. Ребенок не может развиваться, если

183

его все время торопят и подгоняют напрямую или косвенно. Игротерапия позволяет снизить темп и просто проводить время, обретая внутреннее равновесие. Отсутствие «модели быстроты» расслабляет и умиротворяет. Взрослые мечтают позволить себе насладиться течением времени в отпуске, а ребенку возможность расслабиться и никуда не спешить должна быть предоставлена в течение игрового часа терапевтических занятий.

Терапия не подчиняется терапевту. Ребенок сам движется по этому пути, и скорость его продвижения иногда оказывается близкой к торможению. Тем не менее — это путь, который ребенок должен пройти сам и тем способом, в том темпе, который ему наиболее комфортен.

Терапевт может чувствовать «пробуксовку», желание двигаться дальше, но только сам ребенок знает, когда и в каком направлении он сделает следующий шаг. Только сам ребенок знает и понимает себя, а все ощущения терапевта всегда остаются только домыслами, даже если они иногда попадают в цель. Терапевт наблюдает за процессом игры, выделяя стиль его поведения, особенности сюжета и организации игры, игрушки и материалы, которые предпочитает ребенок. Особенности игры ребенка могут многое рассказать о его реальной жизни, хотя прямой перенос игровых действий в качестве интерпретации поведения ребенка в жизни редко бывает уместен.

В.Оклендер |56| описывает, как десятилетний мальчик по ходу игровых действий часто использовал пожарную машину.

Пожарная машина приходила на помощь в разнообразных ситуациях. Я сказала ему, что заметила, как его пожарная машина часто приходит на выручку кому-то, и попросила разыграть еще одну такую ситуацию, чтобы я могла посмотреть. Он так и сделал, а я спросила, не напоминает ли это ему что-нибудь из его собственной жизни. Он ответил: «Моя мама хочет, чтобы я постоянно ей помогал. С тех пор, как папы нет (он служил во флоте), она хочет, чтобы я делал все-все!».

Показательна игра и для определения навыков общения: как строится контакт с терапевтом? Есть ли общение внутри самой игры? Как взаимодействуют между собой люди, животные, машины и предметы в игре? Можно предложить ребенку поговорить с игровыми персонажами или организовать диалог между ними. Конечно, вмешательства в игру со стороны терапевта не должны нарушать сам ход действия, а органично вплетаться в развитие сюжета, помогая ребенку или подсказывая важные для понимания ситуации линии игры. Сам по себе факт вовлеченности в игру, способность эмоционально проявить себя, погрузиться в игру может интерпретироваться как готовность к внутренней работе. Открытое игровое самовыражение способствует интеграции личности ребенка.

184

Игротерапия даже в ее самом недирективном варианте предполагает четыре основных ограничения: запрет на нанесение ущерба себе, окружающим людям и предметам, а также ограничение времени, предназначенного для занятия. Эти запреты организуют поведение ребенка и являются обязательной частью терапии.

Г.Лэндрет (45], опираясь на исследования Муштакас, приводит описание игровой динамики занятий:

а) диффузные негативные чувства, выраженные в разных точках игры ребенка;

б) амбивалентные чувства, общая тревожность и враждебность;

в) прямые негативные чувства, направленные против родителей, сиблингов, других людей или выражаемые в особых регрессивных формах;

г) амбивалентные чувства, позитивные или негативные, к родителям, сиблингам и другим людям;

д) ясные, четкие, выделенные обычно реалистические позитивные и негативные установки; при этом в игре доминируют позитивные установки.

Игротерапия обладает важнейшим терапевтическим преимуществом по сравнению с другими практиками: она органична детству и отвечает основным задачам развития ребенка. В игре ребенок чувствует себя уникальной личностью, обладающей правами и независимостью. Игра не ставит ребенка в зависимость от значимого человека или конкретных достижений, когда ребенок становится лишь функцией своего поведения. Игра не предполагает результата, но направлена на личностный рост и развитие отношений. «Ребенок, стоящий перед терапевтом в игровой комнате, — по определению Г.Лэндрета, — это не проблема, которую следует анализировать, но целостная личность, с которой предстоит общаться и которую следует понимать» 145].

В отечественной психологии игротерапия основывается прежде всего на идеях Л.С.Выготского, заложившего фундаментальные принципы как общей коррекционной работы с детьми, так и оценки влияния игры на психическое развитие ребенка. Рассуждая о целях коррекции, Л.С.Выготский настаивал на важности осуществления профилактической работы по предупреждению развития вторичных дефектов психического развития. Общее направление коррекционной работы он связывал с формированием высших психических функций, а не тренировкой натуральных дефицитарных функций, т.е. с созданием условий, зоны развития тех структур психики, которые поведут дальнейшее развитие ребенка, которые станут ведущими на следующем возрастном этапе. По Л.С.Выготскому, важнее предупредить дальнейшие потенциальные нарушения, которые в противном случае будут накапливаться, чем компенсировать трудности текущие.

185

Дальнейшее становление практики коррекционной работы в области нормального психического развития осуществлялось уже в работах наших современников, в частности в исследованиях Г.М.Бреслава, Г.В. Бурменской, А.И.Захарова, Е.И.Захаровой, О. А. Карабановой, А. Г Дидерса, А.С.Спиваковской и других. Так, в рамках интенсивно развивающегося возрастно-психологического подхода в консультировании детей выделяется три основных направления и области постановки коррекционных целей [19].

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований.

Первая коррекционная цель — оптимизация социальной ситуации развития, как подчеркивал Л.С.Выготский, необходима в связи с тем, что границы оказания коррекционной помощи определяются возможностями социальной компенсации первичного дефекта за счет развития высших психических функций. Открытые перед ребенком возможности обучения (в широком смысле слова), круг его общения, характер межличностных отношений с близкими (родители) и социальными взрослыми (воспитатели, учителя и т.д.), а также взаимоотношения со сверстниками определяют социальную ситуацию развития ребенка. Коррекционная работа учитывает обоюдные позиции ребенка и общества (в лице «значимых других») по отношению друг к другу. И где как не в игре эти отношения могут максимально открыться ребенку в его переживаниях и в объективных характеристиках общения. Если опыт совместной деятельности со взрослым позволяет увидеть в предмете его общественный смысл, то игра позволяет через общение проникнуть в систему социальных смыслов. Сюжетно-ролевая игра — «материализованный» этап социализации ребенка в ходе онтогенеза, этап присвоения социальных смыслов и общественных отношений. Самобытность психики ребенка, ее динамичность можно понять только в деятельности, раскрывающей внутренний мир в развитии.

Вторая коррекционная цель — развитие видов деятельности, которое «предполагает внесение соответствующих корректив как в мотивационный компонент деятельности, обеспечивая формирование значимых для ребенка и адекватных содержанию выполняемой деятельности мотивов, так и в операционно-технический компонент деятельности» [34]. Очевидно, что игра, являющаяся ведущей деятельностью дошкольного возраста, обладает высоким потенциалом развития, а научиться играть (т. е. сформировать ведущую деятельность) можно только играя.

Операционно-технический компонент игровой деятельности закладывается еще в манипуляциях с предметами и получает дальнейшее развитие в использовании предметов-заместителей в игре,

186

где множественность значении предмета открывает широкие возможности для ребенка моделировать действительность. Развитие и коррекция мотивационного компонента игровой деятельности связаны со становлением иерархии мотивов и появлением новых, в первую очередь социальных мотивов.

Наконец, третья коррекционная цель — формирование возрастно-психологических новообразований — в дошкольном возрасте наиболее эффективно достигается игровой коррекцией. В исследованиях Д. Б. Эльконина доказано, что четыре из шести основополагающих новообразований дошкольного возраста формируются преимущественно в игровой деятельности — это произвольность, децентрация, соподчинение мотивов и первичные этические инстанции. В отношении формирования символической функции и самосознания роль игры также трудно переоценить, что было показано в специально посвященных этим вопросам параграфах нашего учебника. Формирование психологических новообразований понимается в отечественной психологии как переход от внешних форм действий к внутренним. В игре, по мнению Л. С. Выготского, переход от внешнего плана действий с предметами к действиям со значениями предметов через действия в смысловом поле, формирует такое фундаментальное психологическое новообразование, как внутренний план действий |20|. «Ролевая игра в ее индивидуальном, а тем более групповом варианте, — заключает О. А. Карабанова, — делает необходимой ориентировку ребенка одновременно в двух планах — реальном внешнем и смысловом внутреннем. Тем самым обеспечивается формирование у ребенка способности действовать во внутреннем плане, преодолевается «связанность видимым полем», возрастает гибкость и эффективность деятельности и поведения ребенка» |34|.

Основываясь на классике отечественной психологии, О. А. Карабанова выделяет некоторые механизмы коррекционного воздействия игры на психическое развитие. Характеризуя вслед за Д. Б.Элькониным игру как «развернутую, внешнюю ориентировочную (в собственном смысле этого слова) деятельность, предмет которой — содержание человеческих (социальных) отношений», О.А. Карабанова подчеркивает, что ориентировочная деятельность решает задачи целеполагания, смыслообразования, планирования, контроля и исполнения. В игре ребенок не просто повторяет действия взрослых или свои собственные, он моделирует социальные отношения с помощью ролей, выделяет смыслы и значение этих отношений, ориентируется в системе социальных и межличностных норм и правил, открывает мотивы человеческой деятельности.

«Можно предположить, — пишет О. А. Карабанова, — что в случае деструкции и нарушения межличностных отношений, например, в семье или во взаимоотношениях ребенка со сверстниками,

187

ориентировочная деятельность, необходимая для гармонизации этих отношений, также должна быть выделена из практической деятельности по установлению и построению этих межличностных отношений. Оптимальной формой для моделирования, исследования и ориентировки в этих отношениях является ролевая игра, позволяющая объективировать эти отношения в материализованной форме в виде игровых действий и выполнения ролей, в форме, наиболее благоприятствующей разрешению проблемной ситуации, стоящей перед ребенком» [34).

Кроме того, игра открывает возможности для интеллектуальной и эмоционально-личностной децентрации ребенка, благодаря своеобразной «объемности» отношений в игре, где через принятие роли и учет позиции другого ребенок учится видеть проблемы с различных точек зрения и эффективнее разрешать противоречия. Грамотно организованная игровая коррекция может существенно повысить социальную и когнитивную компетентность ребенка.

Поддерживая идеи представителей гуманистически-ориентированного подхода в игротерапии о значении вербализации чувств и переживаний ребенка в ходе коррекции, О. А. Карабанова обращается к идеям А. В. Запорожца о роли эмоции в регуляции деятельности, а также в формировании и развитии новых потребностей. Переход дошкольника к «опережающей» эмоциональной коррекции действий происходит в игре, которая является

максимально насыщенной в эмоциональном отношении деятельностью. «Отражение и вербализация психологом чувств ребенка в соответствии с принципом "конгруэнтной коммуникации" объективирует эти чувства для ребенка, позволяет ему осознать их и через это осознание выделить социальные значения и личностный смысл проблемных ситуаций и событий. Другими словами, позволяет ребенку сориентироваться в ситуации и осуществить адекватный выбор способа ее разрешения. Вместе с тем отражение эмоций, переживаемых ребенком в процессе игры в ходе выполнения принимаемых на себя ролей, моделирующих реальные значимые для него межличностные отношения, делает возможным прочувствовать последствия своих поступков, выявить новые смыслы и значения своей деятельности, а возможно, и обеспечить формирование новых социальных мотивов деятельности» [34].

Вопросы для самоконтроля

1. Каково содержание игротерапевтической работы с детьми?
2. В чем состоят различия в понимании целей, психологических механизмов и средств коррекционного воздействия игры в психоанализе и гуманистической психологии?
3. Как используется в игротерапии понятие переживания?

188

4. Каковы показания дня проведения игровой коррекпионной работы с детьми?
5. Какие принципы лежат в основе гуманистической игротерапии.
6. Каковы общие правила организации игровых коррекционных занятий?
7. Какова диагностическая функция детской игры.'
8. Допустимо ли присутствие насилия в детской игре.
9. Как строится отношения между игротерапевтом и ребенком.
10. Как развивается коммуникативная функция в игротерапии?
11. Какие ограничения поведения ребенка допустимы в игровом взаимодействии с психологом?
12 Какова динамика игровых занятий с детьми?
13. Какие основные направления постановки коррекционных целей выделяются в отечественной психологии?
14 Какие механизмы коррекционного воздействия игры на психическое развитие ребенка выделяются в современной отечественной психологии?

189

ГЛАВА 7
РАЗВИТИЕ ИГРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Среда моего детства остается ландшафтом
моей души... прекрасным напоминанием о том
факте, что детство призвано создать и сформировать
основу нашего дальнейшего исследования жизни.
М. Дженсен

Детская забава, игра стала поводом дня размышлений многих умов мировой психологии. Психическая реальность игры включает в себя бесконечное многообразие структурных и содержательных компонентов: реальность, мнимую ситуацию, образцы взрослого, сверстника, общение, возможность компенсации, аффект, символ и др. Ребенок играя познает мир, забавляется, исследует границы дозволенного, открывает правила взаимодействия и присваивает социальный опыт. Рискуя сформулировать «компелляционный абсолют», можно утверждать, что игра включает в себя все высказанные ученые гипотезы, оказываясь шире и глубже теоретических школ, но на деле остается чем-то чрезвычайно простым, естественным и понятным любому ребенку — деятельностью, ведущей его сквозь детство.

Л.С. Выготский писал: «Стоит только взглянуть на ребенка, чтобы увидеть, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление... Наше осуществившееся поведение есть ничтожная часть того, которое реально заключено в виде возможности». В игре эти возможности неограниченны, не закрыты от ребенка множеством условностей и стереотипов, а возведены в бесконечность. Игра — это возможность самостоятельного, индивидуального выбора активно формирующейся личности. «Ребенок в игре свободно обращается со значениями и смыслами — и тем самым расширяет поле зрения, в том числе и интеллектуальное, расширяет поле сознания, укрепляет уверенность в себе, веру в свои возможности и силы, формирует творческие способности — в их числе способности, а иногда и талант к общению, закладывает этические и нравственные основы практического поведения. Я подтверждаю — не усваивает, а формирует сам. Формирует сам себя», — восклицает В.П.Зинченко |33|.

Между тем современное дошкольного воспитание все больше ориентируется на ускорение (акселерацию) развития в ущерб его

190

обогащению (амплификации). Развитие при этом отождествляется с формированием знаний, умений и навыков, что приводит к явному его упрощению (симплификании). Детство утрачивает свой только недавно отвоеванный смысл уникального, самобытного возрастного периода, где подлинными источниками развития являются живое общение и игра.

Роль общества в формировании индивидуума возрастает по мере роста социальной дифференциации и развития общественных отношений. Многообразие форм активности, моделей социальных отношений, которые предоставляет

общество, настолько разнообразны, что снижают потребность в собственном творчестве. Одно из очевидных последствий недоразвития игровой деятельности — снижение творческого потенциала личности.

Ориентация на скорейшее обучение детей очевидно связана с экономическими интересами государства, где потребность в быстром приросте «рабочей силы» очень высока, но нельзя забывать о том, что основы личности формируются в дошкольном возрасте, и то, каким через двадцать лет будет лицо нашего государства, а не только его возможности пополнять пенсионный фонд, определят сегодняшние дошкольники.

Ученые, исследующие игру, высказывают острое сожаление по поводу сокращающихся возможностей для игры. Растущие требования к уровню жизни и, как следствие, высокая рабочая занятость взрослых приводят к изменению характера взаимодействия между родителями и детьми. Взрослые часто не осознают значения ролевой игры, пренебрегая игровым взаимодействием.

Культура игры и игровая культура в современном мире теряют свои позиции. В основе этого процесса лежат многие причины. Очевидная тенденция индивидуализации нашей культуры находит прекрасное подспорье в разобщенности детей, отсутствии «дворовых ватаг» и шумных компаний. Современный ребенок все реже включен в отношения сотрудничества, взаимовыручки, партнерства. Рынок игрушек насыщен всевозможными образцами, но, как показывают наблюдения, большинство игрушек ориентированы на индивидуальное пользование, и почти не выпускаются игрушки, направленные на развитие совместных способов действия, развитие общения ребенка со сверстниками и со взрослым.

Передача традиции от старших детей — младшим, от взрослых — детям утрачивается. В однодетной семье не посещающий детский сад ребенок не имеет возможности приобщиться к игровым ценностям, правилам и традициям. Современная система воспитания и обучения не только выделила детей из мира взрослых, но и отделила их друг от друга. Ребенок не включен ни в трудовые отношения, ни в бытовые, и, наконец, он лишается возможности игровой деятельности. Лучшим другом ребенка уже сейчас явля-

191

ется телевизор или компьютер, которые формируют совершенно определенный тип взрослого.

Впечатления ребенка от окружающего мира в большей степени связаны с событиями «игрового» характера: мультфильмы, кино, компьютер, цирк, театр, аттракционы, где нет места взрослому с его деятельностью, которого надо познавать, есть удовлетворение потребностей во впечатлениях, притоке информации, а потребность в общении занимает все более низкий ранг в иерархии мотивов. Общество ориентирует своих членов на индивидуальность и потребление, а не на взаимосвязанность и творчество. В своем стремлении предусмотреть все линии развития ребенка взрослые не оставляют смысла и времени для игры. Зачем игры-упражнения, если есть занятия физкультурой и спортом, зачем игровое замещение, если индустрия игрушек создает уменьшенные копии абсолютно всех предметов мира взрослых, зачем символическая функция, когда много дидактики и ребенка 3 лет уже учат читать, навязывая ему готовые символы, зачем воображение, когда фильмы, мультфильмы, театр и т.д. предлагают фантастические, небывалые образы.

Ребенок не входит в жизнь взрослого, ему создают свой собственный мир, чрезвычайно насыщенный, но изолированный, в рамках которого дети и существуют. Разрыв между мирами усиливается, отсюда и нежелание взрослеть, и инфантилизация, и подростковый кризис и безответственность.

Игра является своего рода социальным зеркалом, с помощью которого ребенок может взглянуть на отношения между людьми и на возможность собственного участия в этих отношениях, — на себя в потенциальных социальных взаимодействиях. Отсутствие игры в дошкольном возрасте приводит к тому, что период формирования основ личности, базовых психических функций обеднен и ограничен лишь когнитивной составляющей. В период интенсивного развития общения дети одиноки и предоставлены сами себе. И вот уже новые поколения взрослых посещают тренинги общения и личностного роста.

Игра современных детей неизбежно и непреодолимо меняется под воздействием изменений, происходящих в обществе. Меняются сюжеты и роли, структура игры и ее мотивы. Дети не хотят взрослеть и дорожат комфортным, защищенным детством, где взрослый мир представлен многообразием уменьшенных копий предметов, вполне функциональных и замещающих реальную жизнь. Желание взрослеть не возникает еще и потому, что дети не видят привлекательных образцов поведения в жизни взрослых. Мир взрослых высокотехнологичен и не понятен — в него почти невозможно играть.

Социальные, особенно профессиональные взаимоотношения взрослых стали закрытыми, их трудно воссоздать, наглядно пред-

192

ставить в игре. Как наглядно представить деятельность экономиста, менеджера, юриста или банковского служащего — задача не из легких для многих взрослых, не то что для ребенка. Профессии не дают материала для игровых ролей, а общение взрослых между собой носит фрагментарный, часто утилитарный характер. Родители как работники не являются эмоционально значимым, привлекательным образцом для ребенка. Сегодня мы не увидим «эльконинской» игры, такой, как ее описывал Даниил Борисович, когда проводил свои исследования полстолетия назад. Игра всегда черпала темы в общественной жизни и культуре, окружающей ребенка. Возникая из условий жизни, игра отражает эти условия. Появились новые темы игр. Сюжеты для игр современные дети черпают не из наблюдений за жизнью взрослых или книг, а с экранов телевизоров и мониторов компьютеров. Эти сюжеты требуют других игрушек и моделируют другую реальность.

В играх нынешних дошкольников роли выбираются и называются крайне редко, лишь по обращению детей друг к другу можно понять, кого они изображают. В игре редко выделяется конкретное пространство, темы спонтанны, а сюжеты хаотично сменяют друг друга. Часто наблюдающему за играми детей взрослому не понятны (скрыты) и

смысл происходящего, и значение отдельных действий. Ролевые игры если и возникают, то отличаются однообразием и ограниченностью сюжетов. Игры, в которых дети берут на себя роли представителей различных профессий, практически отсутствуют. Крайне редко удается выделить полноценный сюжет, логически развивающийся и отражающий определенную социальную сторону действительности.

Развернутая форма ролевой игры предполагает сплоченную группу детей, которая формируется преимущественно в дошкольных учреждениях. В рамках семейных контактов подобные устойчивые дружеские группы детей крайне редки. Но в детских садах возможности играть у детей тоже ограничены. Как правило, в течение дня у детей совсем мало времени на игру (программа развития дошкольников ориентирована на обучение и в лучшем случае дидактическое использование игры).

Тем не менее дети играют, и значение игры для общего психического развития ребенка, для присвоения смыслов человеческой деятельности и освоения социальной реальности по-прежнему велико. В современной науке игра изучается преимущественно педагогикой с точки зрения дидактической функции игры в обучении: возможности формирования новых навыков, оптимальных форм приобретения знаний. В психологии практически отсутствуют (за небольшим исключением) фундаментальные исследования особенностей игры современных дошкольников. Вместе с тем востребованность подобных работ очень высока: сохраняется ли определяющее влияние игры на психическое развитие? Какие различия на-

193

блюдаются в поведении или особенностях личности у играющих и неиграющих детей? Какие виды деятельности приходят на смену игре? Какие сюжеты предпочитают современные дошкольники?

Ответ на последний вопрос мы находим в представительном исследовании Е: О.Смирновой и О. В. Гударевой [26], посвященном игре. Откровением стала ситуация, когда при наличии времени, пространства, партнеров, игрушек, т.е. всего необходимого для игры, почти 40 % детей 4 — 5 лет не играли. А в ответ на предложение экспериментатора «Поиграть» — выбирали дидактические игры.

Среди «играющих» дошкольников популярностью пользовались прежде всего традиционные бытовые сюжеты: больница, магазин, парикмахерская (30 %). Далее следовали игры, объединенные сюжетной линией «дочки-матери»: различные варианты ухода за куклой и семейные отношения. Сюжеты мальчиков традиционно отличались воинственностью и были направлены на защиту других участников или нападение на них (10%): «полицейские и воры», «бандиты и наши», «погоня» и др.

Принципиальное отличие игры современных дошкольников двойственно: с одной стороны, добавляется совершенно новый пласт сюжетов, заимствованных из мультфильмов и телепередач (в исследовании Е.О.Смирновой — около 15 % сюжетов; в исследовании автора пособия — 17 %). Игры в супергероев, черепашек- ниндзя, человеков-пауков очень популярны среди детей. Поведение этих героев наглядно представлено, выразительно, эмоционально привлекательно. Героя мультфильма можно изобразить типичным для него набором простых действий или фраз. Легкость изображения позволяет использовать подобные сюжеты детям с минимальным уровнем развития игровой деятельности. При этом «телесюжеты» могут ограничиваться простыми «погонями» или обрастать бытовыми подробностями: детьми, домами, кухнями и т.д. Но в целом отношения между персонажами очень скудны и примитивны, что накладывает соответствующий отпечаток на игры детей.

После увлеченной игры в компьютерные игры, которая, казалось бы, удовлетворяет множество потребностей, современный дошкольник вдруг начинает воспроизводить элементы компьютерных игр в реальной игровой деятельности, а за основу берет героический сюжет какого-нибудь «War craft» или «Line age». И сражаются друг с другом супергерои, использующие необыкновенные возможности и призывающие себе в помощь фантастические существа, решая все те же задачи взросления, осознания социальной реальности, своего *Я* и потенциальных ролей, но только на новой почве компьютерных игр. Однако потребность проиграть в жизни, а не на экране, «прожить» свою роль, почувствовать себя в новой системе отношений оказывается универсальной

194

и для современных дошкольников, а во многих случаях выходит за пределы дошкольного возраста.

Так одна смешанная компания разновозрастных детей: два мальчика 5 лет (сведущих в компьютерных играх), 14-летний «ас» и 10-летняя девочка, не имеющая никакого представления о компьютерных супергероях, увлеченно играли в «War craft». Этот квартет самозабвенно разыгрывал сражение коалиции с различной «нечистью», вызывая «бессмертие», «бонус на скорость», красных драконов и каменных троллей. Детская фантазия, подпитываемая компьютерными технологиями, разворачивалась в самых непредсказуемых линиях сюжета, строясь, тем не менее, на классическом героизме, спасении друга, смелости, жертвенности и чести.

Особенно близка героическая тематика компьютерных сражений и побед мальчикам, которые не видя других образцов мужественного поведения, берут за основу сюжеты «блокбастеров» или компьютерных игр. Их отцы играли в войну и побеждали «фашистов», потому что вся культура была пронизана моделями военного, патриотического поведения: рассказы непосредственных участников, фильмы, песни, предметы военных лет и т.д. Но сейчас эта культура отошла на второй план и утратила реалистичность для современных детей. Выросшее в мирное время поколение родителей бережет своих сыновей и стремится оградить их не только от армии, но даже от рассказов о страхах, неизбежных для жизни в военное время.

С другой стороны, из игр фактически исчезли сюжеты, связанные с профессиями взрослых. Профессии взрослых, как уже отмечалось, становятся закрытыми и невнятными для детей, что ограничивает возможности их игрового воспроизведения. Дошкольники ограничены в присвоении социальных ролей. «Социальная жизнь взрослых, — по справедливому замечанию Е.О.Смирновой, — перестает быть содержанием детских игр, как это предполагалось в

отечественной психологической концепции детской игры. Место близких взрослых начинают занимать виртуальные персонажи» |68|.

Ориентируясь на уровни развития игровой деятельности, предложенные Д. Б. Элькониным, Е.О.Смирнова и О. В. Гударева оценили содержание игры и степень ее развития. Характер игровой деятельности каждого ребенка соотносился с одним из описанных уровней игры (в данном учебном пособии они описываются в третьей главе) и квалифицировался авторами исследования в зависимости от содержания как игра-действие, игра-роль или игра-отношение (второй и третий уровни развития были объединены ввиду их содержательной близости). Как показали результаты, у 4-5-летних детей преобладает игра-действие (47 %), характерная для первого уровня развития игровой деятельности (простые, повторяющиеся сюжеты и лаконичные реплики, организующие вза-

195

имодействие). Дети даже не всегда могут четко обозначить, во что они играют.

Игра-роль (с характерным проговариванием замысла и устойчивым, развернутым представлением роли) встречается реже (около 30 %), мало того, с возрастом число детей, чью игру можно отнести ко второму уровню развития, последовательно снижает ..я. Игра- отношение у современных дошкольников оказалась редкостью. Она появляется после 5 лет у отдельных детей, а к 6 годам наблюдается лишь в 18 % случаев.

Исследователи обращают внимание на тот факт, что с возрастом увеличивается число неиграющих детей (от 16% в средней группе до 36% — в подготовительной). «Мы не можем сказать что-либо определенное относительно уровня развития игры у этих детей, поскольку не имели возможности наблюдать ее. Вместе с тем, отсутствие сюжетно-ролевой игры в свободное время (в особенности у детей 4 — 6 лет) может свидетельствовать о нежелании и неспособности детей играть, а значит, о неразвитости игровой деятельности» [26]. Если сравнить эти данные с результатами исследований Д.Б.Эльконина, то очевидно, что уровень развития игры современных дошкольников значительно ниже, чем у их сверстников середины прошлого века, что подтверждается другими исследованиями и мнением опытных педагогов, работающих с детьми.

Справедливости ради надо отметить, что деятельность современных детей по-прежнему во многом побуждается мотивом «быть как взрослый», который регулирует поведение дошкольников. В исследовании Штиновой О. В., проведенном под нашим руководством, были получены данные о преобладании в игровой деятельности детей стремления подражать взрослому, быть как взрослый, стать взрослым (у 68 % детей). Однако в игре дети отражали преимущественно внешние атрибуты и ориентировались на материальные привилегии позиции взрослого: «Поеду на работу — денежки зарабатывать, — изображает поездку на автомобиле, возвращается, — вот, приехал, поработал».

Итак, игровая деятельность сворачивается. Что стоит за этим? Неизбежные отрицательные последствия для психического развития? Формирование новых видов деятельности взамен уходящих? Насколько тенденция к свертыванию игровой деятельности устойчива и закономерна (или вынужденна и временна)?

Если игра не развивается, — она и не ведет за собой развитие, она утрачивает роль зоны ближайшего развития, что и было доказано в цитировавшемся исследовании Е.О.Смирновой и О.В.Гударевой в отношении произвольности — фундаментального новообразования дошкольного возраста, которое, по мысли Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина, формируется именно в игре. Общее снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры, отсутствие в

196

деятельности дошкольников ее развитых форм приводит к растворению развивающего потенциала игры. Только ролевая игра, включающая построение отношений, может принципиально влиять на психическое развитие ребенка. А это вновь подтверждает, что нельзя ждать от игры некоего чуда: купил ребенку игрушки — и его развитие стало набирать обороты. Нет, игре необходимо учить, ребенок должен приобретать опыт игровых действий во взаимодействии со взрослым и старшими детьми, иметь возможность общаться со сверстниками и стремиться познать социальную реальность, окружающую его.

В результате мы получаем картину неблагоприятного варианта психического развития, когда дети либо продолжают играть в школе (при этом уже искажается учебная деятельность), либо игра сворачивается, не достигнув объективно необходимого уровня развития. Личностно незрелые, недоигравшие дошкольники идут в школу, не научившись регулировать свое поведение, оценивать себя и контролировать свои желания. А ведь именно «самостоятельное регулирование своих действий, — по определению Е.О.Смирновой, — превращает ребенка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным» [68].

Тенденция к ориентации на стандартизованные тесты при оценке достижений детей в школе исключает возможность использования игровых форм обучения и реализации индивидуальных вариантов развития познавательной сферы. Творчество и созидание подменяются механическими действиями.

Даже современное городское пространство ограничивает возможности совместной игры детей. Массовые застройки, скученность населения и высокая преступность изолируют детей, ограничивая их возможность свободного, активного, игрового общения. Игра на открытом воздухе фактически утрачена, а значит, утрачены и связанные с ней правила, ритуалы, социализационные возможности ситуаций сниженного контроля со стороны взрослых.

В исследовании специфики игры современных детей, проведенном В.С.Собкиным и Е.О.Смирновой, было показано, что игра перестает быть способом вхождения ребенка в мир взрослых и освоения социальных отношений: «из игры уходит "правилосообразность", которая непосредственно связана с осознанностью и ответственностью своего поведения» [69]. Нынешние дошкольники все меньше ориентируются на образ взрослого и нормативные модели поведения, предлагаемые обществом. Правила социального взаимодействия, присваиваемые в ролевой игре, не всегда выделяются детьми и не становятся органичной частью поведения. Е.А. Бугрименко и Л. И.Эльконинова отмечают разрушние сюжетно-ролевой игры как особой культурной формы жизни

197

ребенка-дошкольника, считая, что существенный вред детской игровой культуре причинила возрастная сегрегация детей в детских садах 114|.

Кроме того, авторы выделяют такие причины исчезновения игры из жизни детей, как утрата взрослым четких ориентиров и символов взросления; исчезновение выразительных форм упорядоченности семейной жизни и наглядности профессиональных занятий; современная индустрия детских игр и игрушек, замещающих взрослого. Особого внимания заслуживает распространение в массовом родительском сознании идеи развития ребенка не как процесса, а как фетиша. Подобная родительская позиция формирует отношение к игре как средству развития, а не образу жизни ребенка, тем самым нивелируя собственно психологическое содержание игры и используя лишь ее дидактическое значение. В обществе повышается ценность ранних интеллектуальных достижений, а значение межличностного общения и нравственного формирования личности снижается.

Родители не всегда представляют себе истинную ценность игры, предпочитая «более серьезное» времяпрепровождение для детей. Наряду с этим у родителей вызывает сложности сам процесс совместной игры — как и во что играть. Распространенной среди взрослых является точка зрения, согласно которой для игры нужны игрушки, а партнер — не обязателен, ребенок может играть один, и нет никакой необходимости учить его играть. Кроме того, появляются все новые формы досуга (телевидение, компьютерные игры), вытесняющие игровую деятельность.

Участие взрослых в формировании игровой деятельности дошкольников, как подчеркивают Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова, особенно необходимо в последнее время, вследствие того что нарушен естественный механизм передачи игры от одного поколения детей к другому. Фактически ребенок вынужден осваивать игровые действия самостоятельно, ориентируясь только на игровой материал, — игрушки, которые ему покупают родители. Но внешний вид игрушки не всегда позволяет понять способ ее употребления и уж точно не объяснит, какой сюжет выбрать для игры и как его реализовывать. Взрослый необходим ребенку не только для овладения предметными действиями (ложкой едят, а расческой причесываются), но и для освоения игровых действий, приемов замещения, построения сюжета, обыгрывания ситуаций взаимодействия.

Н.Я.Михайленко и Н.А. Короткова предлагают взрослым воспользоваться разработанными в педагогике приемами эффективной передачи ребенку все более сложных способов построения игры: 1) не объяснять ребенку правила игры, а играть вместе с ним, при этом принимая позицию партнера, а не учителя; 2) помогать ребенку своевременно переходить к более сложным спосо-

198

бам игры, используя особые формы игры и развертывая соответствующим образом ее сюжет; 3) не угадывать желания и идеи ребенка, а учить его пояснять свои действия и согласовывать их с действиями партнера по игре [50|.

В современной игре в силу ограниченности возможностей проникновения в чувства взрослых обедняется и развитие эмоциональной сферы. Взрослые часто стремятся скрыть от детей свои переживания, а собственный опыт эмоциональных отношений ребенка, как правило, ограничен общением с родителями. Отношения с братьями и сестрами, прародителями, эмоциональное богатство межпоколенного общения или возможность ухода за младшими детьми, нянченье резко ограничены в нуклеарной, однодетной семье. Мир социальных связей представлен для многих детей фактически единственным вариантом его собственных отношений с единственным родителем. Социальный мир, с одной стороны, становится все сложнее и требует дополнительных усилий в своем освоении со стороны ребенка, а с другой стороны, этот мир все более закрыт. Значение игры увеличивается, так как отношения становятся сложнее, а социальное пространство, которое ребенок должен осмыслить, — все шире. Но большинство моделей социального мироустройства современные дети черпают из фильмов и мультфильмов, содержание которых не соответствует реальности.

Вместе с тем внутрисемейные отношения все чаще носят дисгармоничный характер, детско-родительские отношения складываются в осложненной ситуации нарушенного общения между взрослыми и детьми, вызванного обеднением контактов, отсутствием совместной деятельности и эмоциональным отчуждением. Дети особенно нуждаются в осмыслении противоречивых отношений с родителями. Внутрисемейные конфликты и сложности взаимодействия повышают значение ролевой игры как возможности для ребенка эмоционально переработать, прожить переживания, связанные с дисгармоничными отношениями и нарушенной эмоциональной привязанностью.

Несмотря на объективную сложность футуристических прогнозов в развитии игры можно отчетливо выделить две актуальные тенденции, потенциально высоко значимые в будущем. Первая — это интенсивное развитие технологий, меняющих весь образ жизни людей: компьютерные технологии, средства связи, мобильность передвижений, расширение информационных потоков. Вторая — рост знаний в психобиологии и ориентация на качество жизни человека. Ценность психического здоровья, понимание социальных причин развития личности, феномены социальных взаимодействий открывают новые пути развития психики детей. Обе тенденции выраженно влияют на будущие позиции игры в жизни ребенка.

199

Опыт взаимодействия современных детей с технологическими устройствами обширен и органично включен в развитие. Технологии вошли в ткань современной жизни и оказывают влияние на детскую игру. Наиболее яркий пример — видео и компьютерные игры, хотя и телевизионные передачи, и технократические игрушки, и средства связи неизбежно влияют на игру.

Противоположная тенденция — внимание к психическому здоровью и эмоциональному благополучию детей — способствует не только сохранению традиционной игры, но и ее потенциально более широкому признанию. Игра в ее разнообразных формах заслуживает активного включения не только в дошкольное, но и в школьное образование на

всех этапах. Всемерная поддержка игровой деятельности в семье, образовательных учреждениях, на игровых площадках и в центрах досуга может способствовать росту познавательной, социальной, эмоциональной и коммуникативной компетенции детей.

Следует отметить, что в филогенезе принципиально меняется место ребенка в общественных отношениях. Если в древнейшие времена ребенок быстро становился равноправным членом общества и реальным помощником в хозяйстве, то с развитием науки и производства изменилось место ребенка и отношение к ребенку в обществе. В примитивных общественных формациях ребенок достаточно рано начинал обеспечивать собственное существование. Дальнейшее экономическое развитие привело к невозможности непосредственного включения ребенка в трудовую деятельность и появлению необходимости взросления, физического и психического развития, а также подготовки к профессиональной деятельности. Эти факторы удлинили период детства, создав пространство для развития игровой деятельности, которая усложнялась параллельно с усложнением общественных отношений.

Осознание принципиальных отличий в мышлении взрослого и ребенка привело к усилению диспропорции реальных возможностей включения ребенка в продуктивную деятельность. Игра выполняла функцию промежуточного этапа в присвоении ребенком общественных отношений. На сегодняшний день дифференциация и усложнение всех видов деятельности взрослых достигло небывалых масштабов, одновременно возросли возможности социального обеспечения и защищенности детства. Ребенок не является непосредственным помощником и не обеспечивает «покойную старость», наоборот, родители стремятся обеспечить существование ребенка на максимально продолжительный срок. Каждое новое поколение включается в реальные общественные отношения все позже, и наблюдается тенденция к инфантилизации общества в целом.

Игра теряет свое значение, возможно, и по объективным причинам. Закономерности развития общественных отношений боль-

ше не находят своего отражения в игре. Поэтому в сюжетно-ролевых играх сохранились преимущественно бытовые сюжеты и практически исчезли профессиональные. Место ребенка в системе общественных отношений вновь меняется. Возникают новые формы деятельности, которые обеспечивают включение ребенка в общество и отвечают основным задачам его социализации. В частности, интенсивная включенность ребенка в информационные процессы (телевидение, компьютер, Интернет), активный опыт восприятия и переработки мощных потоков информации соответствуют современной реальности информационного общества. Новые виды деятельности обеспечивают адаптацию к новому уровню социальной организации.

Вместе с тем полноценное развитие личности осуществляется в активной, преобразующей и воспроизводящей деятельности, где сам субъект становится объектом преобразования. Такого рода уникальные возможности самопознания и самопостроения своего Я во взаимодействии с социальным окружением, в обретении личностных смыслов и общественных значений открывает только игра. Кроме того, современное многообразие жизненных стилей, не замкнутых на непосредственном окружении, профессиональная нестабильность и многомерность отношений требует от человека широкой ориентировки в социальных отношениях, гибкости, способности оперативно меняться в меняющемся мире.

Многие положения теории игры Д. Б.Эльконина сегодня звучат еще острее и актуальнее, чем полстолетия назад. Дискуссия по значению ролевой игры не закрыта и ждет новых исследований, творческих интерпретаций и аналитичных оценок, но, по выражению В. П.Зинченко, «игровая дистрофия остается на всю жизнь», а состояние естественной детской игры можно считать индикатором здоровья общества.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Абраменкова В. В.* Игра формирует душу ребенка // Мир психологии. - 1998. - № 4.

2. *Абраменкова В. В.* Осторожно... игрушка! // Семья России. — 2006. - № 3.

3. *Авдулова Т.П.* Моральное развитие ребенка раннего и младшего дошкольного возраста // Прикладная психология. — 2004. — № 1.

4. *Алешина И. Н.* X Державинские чтения // Ин-т психологии: материалы науч. конф. преподавателей и аспирантов, февр., 2005. — Тамбов, 2005.

5. *Антонова Т. В.* Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре,: дис. ... канд. псих. наук. — М., 1983.

6. *Арутюнова Л. А.* Пути и средства воспитания мальчиков и девочек в семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1988.

7. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1986.

8. *Берлянд И.Е.* Игра как феномен сознания. — Кемерово, 1992.

9. *Библер В. С, Берлянд И. Е., Кондратов Р. Р.* Сознание — доминанта психической жизни дошкольника // Современное состояние и перспективы развивающего обучения. — Красноярск, 1990.

10. *Блонский П. П.* Педология. — М., 1936.

11. *Богуславская З.М., Смирнова Е.О.* Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. — М., 1991.

12. Божович Л. П., Благонадежина Л. В. Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1977.
13. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. — СПб., 2006.
14. Бугрименко Е.А., Эльконинова Л. И. Игра — культурно-непосредственная форма жизни и воспитания в дошкольном детстве // Московский психотерапевтический журнал. — 2005. — № 1.
15. Вазина К. Я. Целеустремленность у дошкольников в игровой деятельности // Вопросы психологии. — 1978. — № 5.
16. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М., 1998.
17. Ващук О. А. Игрушка и ее влияние на сюжет и содержание игры у детей дошкольного возраста: диплом, исследование под рук. Л.Ф.Обуховой. — М., 2005.
18. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. — М.; Рига,
2000.
19. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская, Е.И.Захарова, О. А. Карабанова и др. — М., 2002.
202
20. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.
21. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. - М., 1935.
22. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — М., 1983.
23. Галигузова Л. Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. — 1993. — № 2.
24. Градусова Л. В. Педагогические особенности нравственного воспитания мальчиков дошкольников в сюжетно-ролевых играх героической тематики : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1990.
25. Гросс К. Душевная жизнь ребенка. — Киев, 1916.
26. Губарева О. В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.
27. Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры //Дошкольное воспитание. — 1965. — № 10.
28. Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // Известия АПН РСФСР. - 1948. - Вып. 14.
29. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998.
30. Зеньковский В.В. Психология детства. — Екатеринбург, 1995.
31. Изотова ЕЙ.. Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. - М, 2004.
32. Игра со всех сторон / под ред. Е.С.Жорняк. — М., 2003.
33. Как построить свое «Я» / под ред. В. П.Зинченко. — М., 1991.
34. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
35. Карпова С.Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. — М., 1986.
36. Кон И. С. Ребенок и общество. — М., 2003.
37. Котетишвили И. В. К природе репрезентации в процессе символической игры у дошкольников (от 4 до 7 лет). — М., 1966.
38. Крайг Г. Психология развития. — СПб., 2006.
39. Кудрявцева Е.А. Педагогические особенности нравственного воспитания девочек старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1992.
40. Левада Ю.А. Игровые структуры в системах социального действия // Системные исследования. — М., 1984.
41. Ледовских Н.К Педагогические условия полоролевого развития в старшем дошкольном возрасте : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998.
42. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
43. Лосева В. К., Луньков А. И. Психосексуальное развитие ребенка. - М., 1995.
44. Луков Г.Д. Об осознании ребенком речи в процессе игры : дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1937.
45. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. - М., 1994.
203
46. Лурия А. Р., Юдович Ф.Я. Изменения в структуре игры в связи с развитием речи // Хрестоматия по возрастной психологии под ред. Д. И.Фельдштейна. — М., 1996.
47. Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.
48. Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка. — М. : Л., 1948.
49. Михайленко И.Я., Короткова И.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. — М., 2002.
50. Михайленко И. Я., Короткова И.А. Как играть с детьми. — М., 2001.
51. Недоспасова В.А. Психологический механизм преодоления «центраций» в мышлении детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. - М., 1972.
52. Новоселова С.Л. Игрушка в контексте развития игровой деятельности ребенка // Техническая эстетика. — 1976. — № 7.
53. Новоселова С.Л. Новая классификация детских игр // Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте : материалы Межд. научно- практ. конф. — М., 1995.
54. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. — М., 1995.
55. О' Коннор К. Теория и практика игровой психотерапии. — СПб., 2002.

56. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. — М., 2005.
57. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка. — М., 2006.
58. Практикум по детской психологии / под ред. Г.А.Урунтаевой. — М., 1995.
59. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект/ под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. — М., 1987.
60. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца. — М., 1966.
61. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2001.
62. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Поддъякова, А.Ф.Говорковой. — М., 1985.
63. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. JI.А. Венгера. — М., 1986.
64. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования / под ред. А. В.Запорожца, Я.З. Неверовича. - М., 1986.
65. *Репина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей. — М., 2004. |
66. *Родари Д.ж.* Грамматика фантазии. — М., 1978.
67. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб., 2007.
68. *Смирнова Е.О., Гударева О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. — 2004. — № 1.
69. *Смирнова Е. О., Собкин В.* С, *Асадулина О.Э.* Специфика эмоционально личностной сферы дошкольника // Вопросы психологии. — 1999. - № 6.
204
70. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. — М., 2003.
71. *Стрелкова Л. П.* Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1987.
72. *Усова А. П.* К вопросу о характеристике творческих игр детей и правилах руководства ими // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1947. - Т. 56.
73. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства. — М., 2002.
74. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Мир входящему. — М., 1992.
75. *Фрадкина Ф. И.* Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства. Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966.
76. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия // Очерки по психологии сексуальности. — Минск, 2003.
77. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения : пер. с фр. — М., 1990.
78. *Хейзинга И.* Homo ludens. — М., 1997.
79. *Холмогорова В.М., Болмосова Ю.М.* Роль любимой игрушки в адаптации к дошкольному образовательному учреждению детей раннего возраста // Научные исследования центра игры и игрушки МГППУ. http:wwwpsytoys.ru, 2007.
80. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. — М., 1990.
81. *Шкловский В.* Искусство как прием //О теории прозы. — М., 1983.
82. *Штерн В.* Психология раннего детства. — Петроград, 1922.
83. *Щедровицкий Г. П.* Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника. - М., 1966.
84. *Экслайн В.* Игровая терапия. — М., 2001.
85. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 2004.
86. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
87. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 3.
88. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1999.
89. *Эльконинова Л. И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. — 2004. — № 1.
90. *Эльконинова Л. И., Антонова М.В.* Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. - 2002. - № 4.
91. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. — М., 1984.